

”Liikuntatunnilla väreili sellainen epävarmuus...”

Fenomenologinen tutkimus keskustelusta koululiikuntakokemuksista Internetissä

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Luokanopettajakoulutus
Pro gradu- tutkielma
Kasvatustiede
Marraskuu 2020
Hanna-Mari Pitkänen

Ohjaaja: Reijo Byman



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttäytymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Hanna-Mari Pitkänen			
Työn nimi - Arbetets titel "Liikuntatunnilla väreili sellainen epävarmuus..." - Fenomenologinen tutkimus keskustelusta koululiikuntakokemuksista Internetissä			
Title			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu- tutkielma / Reijo Byman		Aika - Datum - Month and year 11/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 53 s
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka koululiikunnasta saadaan mielekästä ja samalla lisätään myönteistä suhtautumista liikuntaan yleisesti. Tutkimustehtävänä oli selvittää ihmisten negatiivisia kokemuksia koululiikunnasta ja eritellä tekijöitä, jotka vaikuttavat ihmisten kokemuksiin. Lopuksi pohdin, miten tutkimustuloksia voi hyödyntää koululiikuntaa suunnitellessa. Tarve tutkimukselle tuli esille, kun opettajana sain usein kuulla koululiikunnan olevan kamalaa, mutta varsinaisia syitä harvoin esitettiin.</p> <p>Lähestyin tutkimustehtävää fenomenologisella tutkimusotteella, eli ilman taustateoriaa. Minulla oli opettajana ja entisenä oppilaana kuitenkin jonkinlainen esiyymmärrys koululiikunnasta ja tekijöistä, jotka vaikuttavat kokemuksiin, joten sulkeistin esiyymmärrykseni ennen tutkimusaineistoon tutustumista. Aineistona minulla oli erään keskustelupalstan kommenttiketju, jossa keskusteltiin negatiivisista kokemuksista koululiikunnassa. Kommentteja keskustelussa oli kaikkiaan 174, joista suljin pois toissijaiset kokemukset. Kommenttoijat olivat joko entisiä tai nykyisiä perusopetukseen osallistuneita henkilöitä. Kommenttiketjun löysin internetin hakutoiminnolla. Analysoin aineistoa Juha Perttulan fenomenologisen erityistieteiden metodia mukaillen. Käsittelin aineistoa ensin yksilötasolla ja sitten ilmiötasolla. Lopuksi vertailin tuloksia aiempiin tutkimuksiin koululiikunnasta ja pohdin, kuinka tuloksia voi hyödyntää liikunnanopetuksessa.</p> <p>Vastaajien kommentteissa negatiivisiksi tekijöiksi koululiikunnassa nousivat opettaja, lajit, suorituskeskeisyys, mittaaminen, arviointi, ryhmä ja ilmapiiri, puitteet sekä henkilökohtaiset tekijät. Opettajan toiminta koettiin epäoikeudenmukaisena ja joukkueevalinnat nöyryyttävinä. Lajit olivat yksipuolisia eikä lajeja opetettu, vaan niitä suoritettiin ja kaikessa oli läsnä kilpailu ja tulosten mittaaminen. Ryhmässä koettiin eritasoista kiusaamista, toisten arviointia ja toisten edessä suorittaminen koettiin ahdistavana. Henkilökohtaiset tekijät liittyivät omaan kehoon ja pukuhuonetilanteisiin.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Koululiikunta, kokemus, fenomenologia			
Keywords			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Hanna-Mari Pitkänen			
Työn nimi - Arbetets titel "Such uncertainty vibrated during the PE" - A phenomenological study of the discussion of PE experiences on the Internet			
Title			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's thesis / Reijo Byman		Aika - Datum - Month and year 11/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 53 pp.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The aim of the study is to find out how to make PE meaningful and hoe to increase the positive attitude towards physical activity in general. The research was carried out to study people's negative experiences with physical education and to identify factors that affect people's experiences. Finally, I wonder how the research results can be used when planning PE. The need for the research came to light when, as a teacher, I often heard that physical education was terrible, but the actual reasons were rarely presented.</p> <p>I approached a research mission with a phenomenological approach, i.e. without background theory. However, as a teacher and a former student, I had some kind of understanding of PE and factors that influence experiences, so I closed my preconceptions before getting to know the research material. As a material, I had a thread of commentary in a forum that discussed negative experiences in PE. The comments in the discussion were a total of 174, of which I closed off secondary experiences. The commentators were either former or current people who participated in basic education. I found a thread of comment using the internet search function. I analysed the material to paraphrase Juha Perttula's method of special phenomenological sciences. I dealt with the material first at the individual level and then at the phenomenal level. Finally, I compared the results with previous studies on PE and considered how to use the results in physical education.</p> <p>In the respondents' comments, the negative factors in physical education in which the teacher, species, performance focus, measurement, evaluation, group and atmosphere, framework and personal factors were considered negative. The teacher's actions were seen as unfair and team choices were humiliating. The sports were unvaried, and the sports were not taught, but still demanded to accomplish, and in all areas, there was competition and measurement of results. In the groups there was experiences of different levels of bullying, the assessment of others, and the accomplishing in front of others was distressing. Personal factors related to their own body and changing room situations.</p>			
Avainsanat - Nyckelord PE, experience, phenomenology			
Keywords			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	FENOMENOLOGIA JA KOKEMUS	3
	2.1 Fenomenologian kehitys	3
	2.2 Fenomenologinen ihmiskäsitys	4
	2.3 Kokemus.....	6
3	KOULULIIKUNTA	8
	3.1 Koululiikunnan tavoitteet	8
	3.2 Koululiikuntakokemukset	9
	3.2.1 Tutkimusten pääkohdat	10
	3.2.2 Tutkimuksista nousseet teemat.....	12
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	18
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	19
	5.1 Fenomenologinen tutkimus.....	19
	5.2 Aineiston hankinta	20
	5.3 Tutkimuskohde	21
	5.4 Aineiston analysointi	22
	5.4.1 Sulkeistaminen.....	22
	5.4.2 Ensimmäinen päävaihe.....	25
	5.4.3 Toinen päävaihe	27
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	31
	6.1 Opettajan vaikutus	31
	6.2 Ryhmän vaikutus	39
	6.3 Henkilökohtaiset tekijät	41
	6.4 Puitteet.....	43
7	LUOTETTAVUUS	44
8	POHDINTAA	46
	LÄHTEET	49

TAULUKOT

Taulukko 1 Sulkeistamani esiymmärrys	24
Taulukko 2 Sisältöalueet ensimmäisessä päävaiheessa	26
Taulukko 3 Esiymmärryksen ja sisältöalueiden vertailu yksilötasolla	28
Taulukko 4 Sisältöalueet ja spesifit sisältöalueet toisessa päävaiheessa	29

KUVIOT

Kuvio 1 Hermeneuttinen kehä	25
-----------------------------------	----

1 Johdanto

Koululiikunta on ollut itselleni aina mieluista. Olen kokenut sen vapauttavana ja virkistävänä lisänä koulupäivään. Ihmetystä minussa on herättänyt se, miksi monet luokkakavereistani eivät pitäneet koululiikunnasta ja miksi sama ilmiö on toistunut useassa paikassa ollessani opettajana. Monissa keskusteluissa olen saanut kuvan ahdistavasta ja traumaattisesta pakollisesta pahasta. Koululiikuntaa on jopa syytetty omasta liikkumattomuudesta.

Mikä tekee koululiikunnasta niin tunteita herättelevän oppiaineen? Jokaisesta oppiaineesta varmasti löytyy niin negatiivisia kuin positiivisia kokemuksia, mutta etenkin liikuntatunnit nostetaan usein kahvipöytäkeskusteluissa ja valtamedian otsikoissa kielteisesti esille. Onko syynä se, että koululiikunnassa ollaan jokaisen henkilökohtaisella ja jopa aralla alueella? Opettajat tekevät työtä persoonallaan, tuleeko liikuntatunneilla niin opettajien kuin oppilaiden persoonat vahvemmin esille? Päädyin tutkimaan syitä tälle ilmiölle osin silkasta mielenkiinnosta, mutta toisaalta myös tavoitteenani on selvittää, voinko itse jotenkin vaikuttaa oppilaiden kokemuksiin koululiikunnan opettajana. Ensin ajattelin lähestyä aihetta motivaation ja asenteen kautta, mutta koin että noiden lähestymistapojen myötä olisin tavallaan jo itse päättänyt syyt ilmiölle. Päästäkseni ilmiön alkulähteille, kokemuksen tutkimus tuntui sopivalta. Kokemusten tutkiminen on tyypillistä fenomenologiassa. Päädyin juuri fenomenologiseen lähestymistapaan, sillä minua viehätti ajatus pyrkiä pois ennakkokäsityksistä ja niiden ohjaamasta ajattelusta. Menetelmänä haastattelu tai avoimet kysymykset kirjallisuksena houkuttelivat, mutta en uskonut saavani tarpeeksi avoimia vastauksia haastateltavilta. Päädyin analysoimaan suositun keskustelupalstan yhtä kommenttiketjua, jossa keskustelu keskittyy nimenomaan negatiivisiin kokemuksiin koululiikunnasta. Kommentteja kommenttiketjussa on 174.

Tutkielman alussa avaan fenomenologiaa ja kokemuksen käsitettä, että lukija saa ymmärryksen tutkimukseni lähtökohdista ja tekemistäni ratkaisuksista, aineiston hankinnasta aina analyysiin asti. Tämän jälkeen avaan koululiikunnan käsitettä ja sen tavoitteita, sekä esittelen aiempia tutkimuksia aiheesta. Teoriaosuus-

den jälkeen siirryn tutkimuksen toteuttamiseen. Fenomenologiassa on yhtä monta suuntausta kuin on tulkitsijaa, tässä tutkimuksessa olen perehtynyt erityisesti Juha Perttulan (1964-2015) menetelmään. Fenomenologiseen lähestymistapaan kuuluu, ettei aiempaan teoriaan tutustuta ennen aineistoon perehtymistä, jotta se ei vaikuttaisi tutkijan ajatuksiin ja tulkintaan aineistosta. Näin ollen tutkimusta tehdessäni tutustuin ennen aineiston analyysiä vain fenomenologiaan, ja vasta aineiston analysoinnin jälkeen kävin läpi aiempia tutkimuksia aiheesta, arvioin tuloksia opetussuunnitelman näkökulmasta ja etsin teoriaa tukemaan löytyneitä tuloksia. Tutkimuksen aluksi sulkeistin myös oman esiymmärrykseni, eli omat kokemukset ja tiedot ilmiöstä, ja siirsin sen syrjään odottamaan tulosten analysointia. Aineistoa analysoidessa mukailin Juha Perttulan fenomenologista erityistieteiden metodia. Aloitin sisältöalueiden ja merkitysyksiköiden etsimisen yksilötasolta ja toisessa vaiheessa analysoin aineistoa ilmiötasolla. Tutkimustuloksien esittelyn yhteydessä peilaan löydöksiäni aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Pohdintaosiossa vertailen vielä tutkimustuloksia, aiempia tutkimuksia ja esiymmärrystäni. Pohdin myös, miten taustateoria vaikuttaa tutkimuksiin ja miten ilmiötä voisi mahdollisesti tutkia edelleen.

2 Fenomenologia ja kokemus

Fenomenologia on oppi ilmiöstä. Sen mielenkiinnon kohteina on tietoisuus, miinus ja kokemus. Tehtävänä on selvittää, miten tietoisuus rakentuu ja miten kokemukset muokkaavat tietoisuutta, eli millaisia merkitysrakenteita tajuntaan syntyy. Tavoitteena on siis kokemuksen rakenteen tavoittaminen ja toisaalta myös itselle vieraan kokemuksen esille nostaminen (Judén-Tupakka, 2007, s. 62, 85; Latomaa, 2011, s. 47; Niskanen, 2011, s. 101.) Fenomenologia syntyi Edmund Husserlin (1859-1938) kritiikkinä psykologiaa kohtaan. Hän halusi perustaa ankaran tieteen, joka tutkii ilmiötä, erityisesti kokemuksia, ja niiden suhteita (Husserl, 1995, s. 12,17.)

2.1 Fenomenologian kehitys

Useimpien lähteiden mukaan fenomenologian oppi-isä ja perustaja on Edmund Husserl (Husserl, 1995, s. 9; Judén-Tupakka, 2007, s. 62; Kakkori & Huttunen, 2014, s. 2). Husserl halusi löytää kokemuksen ja ilmiön puhtaana, sellaisena kuin se on, ilman tutkijan ennakkokäsityksiä tai asenteita. Husserl käytti tästä lähestymistavasta sanontaa "Zu den Sachen selbst", eli "asioihin itseensä" (Husserl, 1984, s. 24). Husserlin tavoite oli ainoastaan kuvailla ilmiötä, eli hän edusti deskriptiivistä fenomenologiaa (Latomaa, 2011, s. 47). Tutkijan aiemmat kokemukset, asenteet ja ennakkoluulot on mahdollista jättää tutkimuksen ulkopuolelle Husserlin kehittämän reduktion avulla. Tällöin tutkija luopuu kaikista maailmaa koskevista ennakko-oletuksistaan ja keskittyy omaan tietoisuuteensa ja siihen, miten asiat ilmenevät. Elämismaailmaa ei siis kiistetä, vaan se ikään kuin hyllytetään. Husserl ei kieltänyt elämismaailman olemassaoloa ja sen vaikutusta kokemuksiin, vaan ainoastaan sulki sen pois tutkittaessa kokemusta. (Husserl, 1995, s. 62–63; Kakkori-Huttunen, 2010, s. 2.)

Martin Heidegger (1889-1976) kehitteli Husserlin fenomenologiaa eteenpäin korostaen ihmisen eksistenssiä eli inhimillistä olemassaoloa. Rauhala (2005, s. 95) nimittää tätä situationaaliseksi säätöpiiriksi. Sen mukaan ihminen koostuu kolmesta olomuodon perusmuodosta, jotka ovat situationaalisuus, kehollisuus

ja tajunnallisuus. Lisäksi ymmärretään, että jokainen ihminen on yksilö eikä yksittäisen yksilön kokemusta voida yleistää. Situationaalisuuden eli elämismaailman hyväksyminen oli Husserlia ja Heideggeria erottava tekijä. Heidegger korosti, että ihmisen ympäristö vaikuttaa yksilön kokemuksiin, eikä sitä voida täysin sulkea tutkimuksen ulkopuolelle. Heideggerin luomaa suuntausta on myöhemmin kutsuttu eksistentiaaliseksi fenomenologiaksi. Se on myös hermeneuttisen fenomenologian päämetodi (Niskanen, 2011, s. 104; Rauhala, 2005, s. 94-95.)

Eksistentiaalisen fenomenologian edistäjä Suomessa oli Lauri Rauhala (1914-2016). Hän yhdisti Husserlin ja Heideggerin ajatuksia. Husserlin fenomenologiaa mukaillen tajunta on intentionaalinen eli suuntautunut johonkin ja se koostuu merkityksistä. Rauhala kuitenkin lisäsi tajunnan rakenteeseen tiedostamattoman. Lisäksi Rauhalan eksistentiaalisessa fenomenologiassa ei tyydytä kuvaamaan kokemuksia vaan niitä tulkitaan ja pyritään ymmärtämään. Ihmisen eksistenssin myötä voidaan kysyä kokemuksen kuvailun lisäksi, mistä kokemukset saavat sisältönsä. Korostetaan siis sitä, että tajunta suuntautuu johonkin yksilön elämismaailman, aiempien kokemusten ja niiden tulkintojen vaikutuksesta (Latomaa, 2011, s. 47-48; Rauhala, 2005, s. 95-96.)

2.2 Fenomenologinen ihmiskäsitys

Että voi ymmärtää fenomenologista ajattelua, on avattava tarkemmin, miten fenomenologinen ihmiskäsitys on muotoutunut ja miten se eroaa eri suuntauksien välillä. Husserl keskittyi ihmiskäsityksessään erityisesti yksilön tajunnallisuuteen. Husserlin tavoite oli tutkia ihmisen tajuntaa ja kokemuksia täysin irrallaan ympäristöstä. Hän halusi löytää kokemuksen ilman, että siihen vaikuttaa yksilön aiemmat kokemukset tai tiedot asiasta. Husserl esitti, että ihminen omaksuu jo lapsesta lähtien asioita ja hyväksyy ne tiedostamattaan sellaisina, kuin ne yksilölle esiintyvät. Tätä kutsutaan luonnolliseksi asenteeksi. Saavuttaakseen kokemuksen puhtaimmillaan, pyritään irrottautumaan tästä luonnollisesta asenteesta ja jäljelle jää vain puhdas kokemus ja ennakko-oletukseton asenne. Silloin on saavutettu transsendentaalinen minä (Husserl, 1995, s. 20-21; Niskanen, 2011, s. 100-101.)

Situationaalinen säätöpiiri

Eksistentiaalisen fenomenologisen ihmiskäsityksen mukaan kokemuksen tutkimuksessa voidaan erotella tajunnallisuuden lisäksi situationaalisuus ja kehollisuus. Ihmisen kokemukset värittyvät aina situationaalisesti. Situaatio on ihmisen sosiaalista ja kulttuurista ympäristöä, kuten ihmisen elämäntilanne, perhesuhteet, koulutus, asuinpaikka, kulttuuri ja kasvatusta. Se on siis todellisuus, johon ihminen on jatkuvasti yhteydessä. Kehollisuus tarkoittaa, että ihminen koostuu fyysisistä rakenteista, jotka vaikuttavat osaltaan kokemukseen esimerkiksi mielihyvää tuottavien hormonien kautta. Nämä tekijät otetaan huomioon, mutta pyritään sulkeistamaan tutkimuksen ulkopuolelle (Niskanen, 2011, s. 107; Rauhala, 2005, s. 95–96.)

Elämismaailma

Elämismaailma on yksilön suhde maailmaan. Se ohjaa mielenkiinnonkohteitamme ja muodostaa merkityksiä arkielämästämme. Elämismaailma muodostuu tiedoistamme, aikaisemmista kokemuksistamme ja määritelmistämme. Se on ikään kuin kaiken lähtökohta. Kun tutkija osaa erottaa yksilön kokemuksesta hänen elämismaailmansa, hän pääsee lähemmäksi puhdasta kokemusta. Jokainen fenomenologi edustamastaan suuntauksesta huolimatta myöntää elämismaailman olemassaolon. Eroja on siinä, miten siihen suhtaudutaan kokemuksen tutkimuksessa. Husserlin tulkinta oli aluksi hyvin jyrkkä, ja hän esittikin, että kokemus voi olla olemassa ilmentymän elämismaailmaa. Myöhemmin hän myönsi elämismaailman olemassaolon, mutta korosti sen redusoinnin tärkeyttä kokemuksen ja tajunnan tutkimuksessa. Heideggerin, Rauhalan ja Perttulan mukaan joka kerta elämismaailma on tärkeä tunnistaa ja avata huolellisesti, että sen sulkeistaminen onnistuu mahdollisimman täydellisesti (Judén- Tupakka, 2007, s. 63; Kakkori-Huttunen, 2010, s. 4; Niskanen 2011, s. 103, 105.)

2.3 Kokemus

Kokemus syntyy, kun subjektin, eli kokijan tajunnallinen toiminta kohdistuu johonkin ilmiöön. Joka kerta kohdatessaan ilmiön ihminen antaa sille merkityksen tiedostamatta tai tiedostetusti. Saman ilmiön toistuessa alkaa kokijan antamien merkitysten välille syntyä merkityssuhteita. Merkityssuhteet täydentyvät joka kerta, kun ihminen saa ilmiöstä uusia kokemuksia. Jäsennämme siis maailmaa ja kohtaamiamme ilmiöitä kokemusten avulla. Jokaisen yksilön kokemusmaailma on yksilöllinen. Ihminen suuntaa huomionsa intentionaalisesti uusiin kohteisiin aiempien kokemusten ohjaamana. (Latomaa, 2011, s. 47; Perttula, 2011, s. 116; Rauhala, 2005, s. 160.) Intentionaalisuus voi olla tiedostettua, jolloin huomio suuntautuu aiemman tiedon tai uskomuksen perusteella tarkoituksella johonkin. Se voi olla myös tiedostamatonta, jolloin esimerkiksi aiemmista kokemuksista välittyneet tunteet suuntaavat yksilön huomion ennen kuin yksilö ehtii sitä tietoisesti suunnata (Perttula, 2011, s. 116). Kokemukset jaetaan erilaisiin lajeihin ja kokemuslaatuihin niiden vaikutuksen ja tiedostuksen tason mukaan. Jaottelu vaihtelee eri suuntauksien ja tieteilijöiden välillä. Erittelen kokemukset tutkielmassani Juha Perttulan mukaan.

Tunne ja intuitio ovat ei-kielellisiä kokemuksenlajeja. Niitä on vaikea tai jopa mahdoton pukea sanoiksi, eivätkä ne esiinny sanallisina kokemuksina. Tunne on ajallisesti ensimmäinen ja usein tiedostamaton. Esimerkiksi jokin aikaisempi kokemus on saattanut aiheuttaa pelon tunteita ja uudelleen samaan tilanteeseen joutuessa ihminen kokee pelon tunteen heti alussa. Toisen kerran saman asian kokiessaan ihminen alkaa jo tiedostaa tunneyhteyden (Emt. s.124.) Intuitio on tiedostettu kokemuksen laji. Intuitio ilmenee ilmiön tuttuutena heti kokemuksen ensihetkestä asti. Ihminen esimerkiksi kokee jonkin ilmiön niin tuttuna, että voi toimia tilanteessa varmemmin intuition avulla, vaikka ei välttämättä heti muistaisi samanlaisessa tilanteessa olleensakaan (Emt. s.126.)

Kielellisiin kokemuslajeihin Perttula lukee tiedon ja uskon. Tieto on tietoisesti ja systemaattisesti rakennettu ja ymmärretty. Ihminen siis tietoisesti kerää tietoa kiinnostuksen mukaan. Jokainen kokemus samasta aiheesta kasvattaa tietoa ja

tajunnassaan ihminen rakentaa tiedon aina uusiksi. Tiedon tunnusmerkkeihin kuuluu, että se on ilmaistavissa yleisesti tunnettujen ilmaisujen, kuten kielen tai symbolien avulla (Emt. s. 129–130.) Myös uskon tunnuspiirteisiin kuuluu operationalisoitavuus ja mahdollisuus jakaa kokemus toisten kanssa. Usko on useimmiten kasvamaton ja se koostuu tunnetihentymistä. Uskolle tyypillistä on, että useampi ihminen jakaa saman uskon, kohdistui se sitten tieteelliseen katsomukseen, luonnonilmiöön tai johonkin tieteellisen tiedon rajoja rikkovaan ilmiöön (Emt. s.131.)

3 Koululiikunta

”Taas sulloudutaan pukuhuoneeseen, missä riisuudutaan luokkalaisten edessä ja vaihdetaan opettajan sanelemat vaatteet päälle. Ne omat, turvalliset farkut, pipo ja huppari on jätettävä naulakkoon. Siirrytään liikuntasaliin, jossa ei ole omaa turvallista paikkaa, johon parkkeerata koko tunniksi. Nuo rinnakkaisluokan oppilaatkin tuijottaa ja miks poikien pitää olla samalla tunnilla. Jännittää näkykö hikiläikät, olenko tarpeeksi nopea, huomaako joku kömpelyyteni, jääkö taas viimeiseksi tai huuteleeko joku. Tekniikkaharjoituksissa harmittaa, kun en pysty samaan kuin kaverit, ei vaan anna motoriikka periksi tehdä tehtäviä, ryhmäläiset huutelevat hölmöjä eikä opettaja huomaa. Joudunkohan tänään suorittamaan toisten edessä tai tuleeko pallo päähän? Alkaa joukkuevalinnat. Jääkö viimeiseksi vai arpooko opettaja? En osaa käyttää välineitä, huutelu ja riehuminen yltyvät, opettaja keskittyy vain parhaimpiin tai ehtii auttaa vain heikoimpia. Lopuksi venytellään hikisinä, tukka liimautuneena päähän, hävettää kun jalatkin haisee, eikä edes saa venyteltyä kunnolla. Kaikki tuijottaa ringissä ja kylmäkin tulee. Vielä siirrytään pukuhuoneisiin peseytymään toisten silmien alle, opettajakin tulee välillä valvomaan. Onneksi saa edes ne omat ihanat farkut jalkaan..”

Yllä oleva, täysin fiktiivinen kertomus kuvastaa hyvin sitä, miten paljon yksittäinen liikuntatunti sisältää hetkiä, joissa itsevarmimmatkin oppilaat voivat kokea epävarmuutta, arvostelemista ja kykenemättömyyttä.

Koululiikunta on liikunnan oppitunneilla tapahtuvaa ohjattua liikuntaa, jonka tavoitteet määrittää valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Koulussa tapahtuu myös muuta koulun liikuntaa, kuten välituntiliikunta ohjatusti tai vapaasti ja oppitunteihin sisällytetty liikunta (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti, 2017, s. 17.)

3.1 Koululiikunnan tavoitteet

Koululiikuntaa ohjaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Tulkitseen tutkielmassani vuoden 2004 opetussuunnitelmaa, sillä tutkielmani aineisto on vuosilta 2014-2015, jolloin POPS 2004 on ollut vielä voimassa. Liikunnanopetuksella pyritään vaikuttamaan myönteisesti oppilaan psyykkiseen, fyysiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn sekä saamaan oppilaalle käsitys liikunnan terveydellisestä merkityksestä. Liikunnanopetuksessa huomioidaan oppilaiden erilaiset kehitysvaiheet ja niiden tuomat erityistarpeet. Ohjaamalla hyvään

henkilökohtaiseen hygieniaan, riittäviin yöuniin ja terveellisiin sekä säännöllisiin ruokatottumuksiin pyritään tukemaan oppilaan fyysistä kasvua ja kehitystä. (Lauritsalo & Sääkslahti 2017, s. 507).

Tavoitteisiin kuuluu myös sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu, eli tunneilla tulisi liikunnallisen toiminnan ohessa harjoitella tunteiden säätelyä, kehittää empatiakykyä ja vuorovaikutustaitoja. Lisäksi oppilaita ohjataan suvaitsevaisuuteen ja heidän sosiaalisen itsetuntonsa kehitystä tuetaan. Oppilaille opetetaan myös ryhmässä toimimisen taitoja, sääntöjen noudattamisen tärkeys ja heitä autetaan ymmärtämään itselle ja toisille haastavat tilanteet sekä eettiseltä että moraaliselta kannalta (Lauritsalo & Sääkslahti 2017, s. 511 – 512; POPS, 2004.)

Opetuksen tulisi tarjota liikunnallisia elämyksiä, sen tulisi tukea oppilaan itseilmaisua ja siinä tulisi hyödyntää oppilaiden omia oivalluksia ja mielikuvitusta. Yhteisöllisyys, vastuullisuus, reilu peli ja turvallisuus ovat ensiarvoisen tärkeitä liikunnan opetuksessa. Opetuksessa huomioidaan myös oppilaiden yksilölliset valmiudet, kehitysmahdollisuudet ja erityistarpeet, terveydentila sekä sukupuolten erilaiset tarpeet eri kehitysvaiheissa (POPS, 2004.) Tuntien suunnittelu on siis tehtävä huolellisesti ja oppilaiden ikätaso huomioiden osallistaa myös oppilaat tähän suunnittelutyöhön. Muiden oppiaineiden integrointi, ongelmanratkaisukykyä harjaannuttava toiminta ja eri aistien aktivointi liikunnanopetuksessa harjaannuttaa oppilaiden kognitiivisia taitoja (Lauritsalo & Sääkslahti 2017, s. 510). Oppilaiden oma vastuu sääntöjen ja ohjeiden noudattamisesta kasvaa, mitä vanhempia he ovat. Lisäksi heitä ohjataan toimimaan oman ja yhteisön hyvinvoinnin hyväksi. On kuitenkin huomioitava murrosiän tuomat haasteet fyysisessä ja psyykkisessä kehityksessä ja auttaa heitä tarpeen mukaan. Eri kehitysvaiheissa on myös tärkeää tukea oppilaita ja auttaa heitä hyväksymään muutokset itsessä (Lounassalo & Virta 2017, s. 519, 522-523.)

3.2 Koululiikuntakokemukset

Koululiikuntakokemuksia on tutkittu paljon. Pääosin kokemukset ovat positiivisia, mutta negatiiviset kokemukset ovat osoittautuneet etenkin tunnepuolella (Lauritsalo, 2014, s. 47) voimakkaammiksi ja vaikuttaneet ihmisten elämään, ja

pahimmillaan valintoihin, pitkään. Lähinnä omaa tutkimustani on Lauritsalon (2014) väitöstutkimus, jossa on myös analysoitu internetin keskustelupalstoja. Aiemmat tutkimukset valikoituivat mukaan niin, että sain kerättyä niistä tietoa alakoulusta lähtien aina korkeakouluopiskelijoihin. Lisäksi mukana on tutkimukset Englannista, Skotlannista ja Yhdysvalloista.

Oppilaiden koululiikuntakokemukset ovat kaikissa tutkimuksissa enemmän tai vähemmän keskiössä. Tutkimuksissa, joissa etenkin negatiiviset kokemukset ovat vain osa tutkimusta, olen jättänyt käsittelemättä osiot, jotka eivät liity omaan tutkimukseeni, eli negatiivisiin koululiikuntakokemuksiin. Kaikista tutkimuksista sain kuitenkin riittävästi tietoa aikaisemmasta tutkimuksesta ilmiön tiimoilta. Paakkari ja Sarvela (2000) tutkivat Jyväskylässä toisen ja kolmannen asteen opiskelijoiden koululiikuntakokemuksia ja niiden vaikutuksia myöhempään liikuntaharrastuneisuuteen. Kulmala ja Valkeapää (2002) tutkivat niin ikään Jyväskylässä lukiolaisten liikuntakokemuksia. Kumpulaisen (2006) tutkimuksessa keskityttiin yhdeksäs luokkalaisten tyttöjen kokemuksiin koululiikunnasta. Eskelisen (2009) tutkimus oli seurantatutkimus, joka kesti kolme vuotta. Tutkittavana oli viiden oppilaan kokema tilanneahdistuneisuus koululiikunnassa. Garn, Cothran ja Jenkins (2011) tutkivat esimurrosikäisten oppilaiden yksilöllistä kiinnostusta koululiikuntaan. Mitchellin, Grayn ja Inchleyn (2012) tutkimus oli myös seurantatutkimus, jossa selvitettiin tyttöjen kokemusten vaikutusta koululiikuntaan kiinnittymisessä. Lewis (2013) tutki oppilaiden asenteita ja käsityksiä koululiikunnasta. Täysin kielteisiin koululiikuntakokemuksiin keskittyvä tutkimus (Koivuniemi, 2013) on tehty Oulun yliopistolla. Teemaltaan laajin tutkimus on Parkkisen ja Puustisen (2016) tutkimus, jossa pyrittiin selvittämään kuudenluokkalaisten kokemuksia liikunnasta eri ympäristöissä.

3.2.1 Tutkimusten pääkohdat

Tutkielmassani kaikki aiemmat tutkimukset, joihin perehdyin, olivat yhtä (Paakkari & Sarvela, 2000) lukuun ottamatta kvalitatiivisia tutkimuksia. Paakkarin ja Sarvelan (2000) tutkimuksesta käsittelin vain kvalitatiivisen osion, jossa analysoitiin haastattelulomakkeen avoimen kysymyksen vastauksia. Tutkimukset sijoittuvat aikavälille 2000-2016. Otokset vaihtelivat viidestä haastattelusta kysely-

tutkimuksen 203:n vastaukseen. Lauritsalon (2014) tutkimuksessa mukana oli 1661 kommenttia. Tutkimuksiin osallistui henkilöitä alakouluikäisistä korkeakouluopiskelijoihin. Internetin keskustelupalstan kommentoijien ikää ei voitu varmistaa.

Aineisto on kerätty suurimmassa osassa tutkimuksia puolistrukturoidulla haastattelulla. Taustalla on siis ollut jokin teoria, jonka pohjalta haastattelun teemat ja runko on muotoiltu. Kahdessa tutkimuksessa (Puustinen & Parkkinen, 2016; Eskelinen, 2009) haastattelun teemoitteluun on käytetty Foxin (1998) liikuntakokemusmallia. Englantilaisessa (Lewis, 2014) ja skotlantilaisessa (Mitchell ym. 2012) tutkimuksissa taustateorian ja haastattelun pohjana toimi itseohjautuvuusteoria (SDT). Koivuniemi (2013) teemoitteli haastattelun useamman pohjateorian avulla. Lauritsalon (2014) aineisto on peräisin internetin keskustelupalstoilta, Kumpulainen (2006) käytti aineistonkeruussa eläytymismenetelmää ja Kulmalan ja Valkeapään (2002) tutkimuksessa on analysoitu lukiolaisten ainekirjoituksia. Paakkari ja Sarvela (2000) keräsivät aineistonsa kyselylomakkeella, josta olen käyttänyt vain avoimella kysymyksellä saadun aineiston analyysin. Garn, Cothran ja Jenkins (2011) keräsivät aineistoa haastattelemalla, observoimalla ja vapailla keskusteluilla opettajan kanssa. Tässä käsittelen ainoastaan aineistoa, joka on saatu oppilaita haastattelemalla.

Foxin (1998) liikuntakokemusmalli on pohjateorian kolmessa tutkimuksessa (Eskelinen, 2009; Paakkari & Sarvela, 2000; Parkkinen & Puustinen, 2016). Lisäksi Parkkinen ja Puustinen (2016) käyttivät Kosken (2004) liikuntasuhdeteoriaa, Scanlanin ja Simonsin (1992) liikuntanautinnon mallia sekä Carlsonin (1995) liikunnasta vieraantumisen mallia. Carlsonin (1995) malli oli käytössä myös Lauritsalon (2014) tutkimuksessa. Paakkari ja Sarvela (2000) käyttivät tutkimuksessaan myös teoriaa motivaatiosta, kokemuksesta ja elämyksistä. Kulmala ja Valkeapää (2002) avasivat myös koulua instituutiona. Itseohjautuvuus teoria ohjasi Lewisin (2014) ja Mitchellin, Grayn ja Inchleyn (2012) tutkimuksia. Garn, Cothran ja Jenkins (2011) taas pohjasivat tutkimuksensa opetussuunnitelmaan ja kiinnostukseen.

3.2.2 Tutkimuksista nousseet teemat

Kaikissa tutkimuksissa tulokset teemoiteltiin joko aineisto- tai teorialähtöisesti. Samoja pohjateorioita käyttäneet olivat teemoitelleet tuloksensa hyvin samankaltaisesti. Oli myös havaittavissa, että samalla mantereella tehdyt tutkimukset käyttivät pitkälti samoja teorioita. Teemat, jotka tutkimuksista yhteisesti nousivat, olivat 1) ulkoiset tekijät 2) opettaja ja opettajan pedagogiset ratkaisut 3) testit ja kilpailut 4) oppilas itse 5) ryhmä. Teemat ovat satunnaisessa järjestyksessä.

Ulkoiset tekijät

Ulkoisina tekijöinä tutkimuksissa olivat pitkät matkat ja sääolosuhteet, tilat ja varusteet, ihmiset ja julkisuus. Kun tekeminen liikuntatunneilla on julkista, kokevat oppilaat, että yleisö tai muu ryhmä pääsee arvostelemaan suorituksia esteettömästi, eikä tekeminen ole enää mielekäästä (Mitchell ym., 2012.) Tähän opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa järjestämällä opetus pienryhmissä ison ryhmän sijaan ja oppilaat. Tilojen sisäilmaongelmat ja epäsiisteys nousi esille etenkin Koivuniemen (2013) tutkimuksessa. Opettajan tulisikin kartoittaa lähiympäristöstä mahdollisia korvaavia paikkoja, joissa opetusta voisi toteuttaa (Sääkslahti, 2017, s. 277). Varusteiden rikkonaisuus tai puuttuminen koettiin negatiivisena ja se asetti oppilaat myös eriarvoiseen asemaan (Koivuniemi, 2013; Lauritsalo, 2014). Opettajan kannattaa tehdä lajivalinnat varusteiden kunto ja riittävyys huomioon ottaen varsinkin, jos budjetti ei salli riittäviä uusia hankintoja (vrt. Sääkslahti, 2017, s. 277.) Ulkolajit aiheuttivat negatiivisia kokemuksia kylmän sään ja toistuvien samojen tai liian pitkien reittien kiertämisenä (Parkkinen & Puustinen 2016). Opettajien yhteistyö jo suunnitteluvaiheessa on tärkeää, samoin yksittäisten opettajien joustavuus ja tilannetaju.

Opettaja ja opettajan pedagogiset ratkaisut

Tutkimuksissa eniten negatiivisia kokemuksia aiheutti opettaja ja opettajan pedagogiset ratkaisut. Lähes jokaisessa tutkimuksessa eriyttämisen puute nousi

esille. Opetuksen oli koettu liian haastavana tai liian helppona verrattuna oppilaan omiin kykyihinsä (Lewis, 2014). Eriyttämällä opettaja luo liikuntaympäristön vastaamaan oppilaiden taitotasoa. Harjoittelusta tulee oppilaalle mielekästä, pätevyyden kokemus kasvaa ja tapahtuu oppimista (Jaakkola, 2016, s. 24; Jaakkola & Liukkonen, 2017, s. 293.) Palaute ja arviointi oli tutkimuksissa koettu negatiivisesti (Koivuniemi, 2013; Kulmala & Valkeapää, 2002; Paakkari & Sarvela, 2000). Kokemuksissa esiin nousivat arvosteleva sävy, kannustuksen puute ja mollaaminen (Mitchell ym., 2012). Arvioinnin ja palautteen tulisi pohjautua positiivisuuteen ja kannustavuuteen ja sitä pitäisi pyrkiä antamaan yksilöllisesti. Kannustava, toimintaan kohdistuva palaute ohjaa oppilasta yrittämään parhaansa (Cantell 2010, s. 113; Huovinen & Rintala 2017, s. 416; Jaakkola & Liukkonen 2017, s. 294-295.)

Opettajan pedagogisista ratkaisuksista tutkimuksissa mainittiin huutojaot, kilpailullisuuden korostaminen ja yleisesti opettajan opetustyyli tai -tapa. Opettajalla ei koettu olevan suunnitelmaa, opetus oli epäselvää tai sitä ei annettu laisinkaan (Kulmala & Valkeapää, 2002; Kumpulainen, 2006; Mitchell ym., 2012). Autonomian puute tuli esille jokaisessa tutkimuksessa. Se tarkoittaa oppilaiden omaa vaikutusmahdollisuutta tuntien kulkuun, lajivalintoihin ja suoritustapaan. Ahdistusta, pelkoa ja jännitystä oli aiheutunut pakottamisesta suorituksiin (Lewis, 2014). Koettua anatomiaa voi lisätä osallistamalla oppilaita tuntien suunnitteluun ja toteutukseen. Se vähentää häiriökäyttäytymistä ja oppilaiden sisäinen motivaatio liikuntaa kohtaan kasvaa. Näin toiminnasta tulee oppilaalle merkityksellistä ja hän sitoutuu toimintaan (Jaakkola & Liukkonen 2017, s. 133, 136; Jaakkola & Liukkonen 2017, s. 294; Rantalainen & Kaski 2017, s. 335.) Oppilasjohtoinen tyyli kannustaa oppilaita myös itsenäiseen ongelmanratkaisuun ja tukee tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto yhdessä innostavien ja positiivisten kokemusten kanssa vahvistaa oppilaan käsitystä itsestä liikkujana ja luo pohjaa liikunnallisesti aktiiviselle elämäntavalle (Jaakkola & Liukkonen 2017, s. 131-132.)

Eskelisen (2009) ja Koivuniemen (2013) tutkimuksissa kuvailtiin opettajan luonnetta. Opettajaa kuvailtiin kovaksi, ilkeäksi ja kireäksi, yhden mielestä liian pir-

teäksi ja liian iloiseksi. Lisäksi opettajan asennetta kuvailtiin välinpitämättömäksi, kylmäksi ja kielteisesti epäonnistumisiin suhtautuvaksi. Lähes jokaisessa tutkimuksessa mainittiin, että opettaja oli epätasa-arvoinen, ammattitaidoton ja kyvytön myötätuntoon ja empatiaan. Lisäksi opettajan kurinpito oli liian vahvaa tai liian heikkoa. Liikkuminen sekaryhmissä koettiin myös negatiivisena. Opettajan on huolehdittava, että oppilaat kokevat olonsa turvallisiksi liikuntatunneilla. Turvaton oppimisympäristö hidastaa oppimista ja aiheuttaa henkistä pahoinvointia. Positiiviset kokemukset ja hyvän minäkuvan kehittyminen edellyttää psyykkistä ja sosiaalista turvallisuuden tunnetta, johon myös opettajan ja oppilaan välinen suhde vaikuttaa. Opettajan kunnioittava käyttäytyminen oppilaita kohtaan, positiivinen ilmapiiri ja kiusaamiseen puuttuminen ylläpitävät turvallisuuden tunnetta liikuntatunneilla (Hamarus 2008, s. 76; Rantalainen & Kaski 2017, s. 334-335.)

Tutkimuksia vertaillessa huomioitavaa oli, että ainoastaan Parkkisen ja Puustisen (2016) tutkimuksessa yksikään tekijä ei suoraan viitannut opettajaan. Muissa tutkimuksissa samat tekijät, esimerkiksi autonomian puute ja eriyttäminen, oli liitetty opettajaan.

Testit ja kilpailut

Testaaminen ja kilpailut aiheuttivat tutkimusten mukaan negatiivisia kokemuksia, sillä niiden vaikutus arviointiin ei ollut selvää ja tulosten julkisuus ja vertailu aiheuttivat oppilaiden välistä kilpailu ja keskinäistä vertailua. Ne myös lisäsivät liiallista vakavuutta liikuntatunneille, kun osa oppilaista alkoi suorittaa tehtäviä ja pelata ja liian tosissaan. Garn, Cothran ja Jenkins (2011) saivat myös selville, että testit aiheuttivat tunneille odottelua ja oppilaat kokivat tilanteet turhauttavina.

Kuten muissakin oppiaineissa, liikunnassa opettajan olisi tärkeä opetuksen aluksi tuoda esille selvästi arviointikriteerit. Näin oppilaat voivat keskittyä liikunnaniloin löytämiseen ja omiin suorituksiinsa, eikä testaustilanteita hallitse oppilaiden välinen kilpailu ja tulosten vertailu (Cantell 2010, s. 95). Kilpailujen avulla pyritään pienistäkin suorituksista tekemään merkityksellisiä, sillä monet oppilaat motivoituvat kilpailun ja menestyksen kautta. On kuitenkin myös se osa oppilai-

ta, jotka eivät koe kilpailua liikuntatunneilla merkityksellisenä tai tärkeänä, vaan ahdistavana ja epämiellyttävänä. Keskeistä olisi saada vertailu kohdistumaan omiin aiempiin suorituksiin muiden tulosten sijaan. Liikuntatunneille pitäisi siis luoda tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto ja saada oppilaat luopumaan minäsuuntautuneesta motivaatioilmastosta (Jaakkola & Liukkonen 2017, s. 138-139; Jaakkola & Liukkonen 2017, s. 296; Koski 2017, s. 98-100.)

Oppilas itse

Oppilaan kokemukseen itsestä liikuntatunneilla liittyi fyysinen ja psyykkinen puoli. Fyysisiä tekijöitä olivat loukkaantumiset tai pelko niistä, kipu, väsymys ja osaamattomuus. Lisäksi esille tuli tyytymättömyys omaan kehoon ja siihen liittyvä epävarmuuden tunne (Lewis, 2014; Parkkinen & Puustinen, 2016). Psyykkisinä tekijöinä olivat huonouden tunne ja pelko epäonnistumisista. Oma kilpailuhenkisyys aiheutti ahdistusta, koska oppilas vaati itseltään jatkuvaa täydellisyyttä ja kaikessa tuli olla paras. Elämänvaiheista ja -tapahtumista mainittiin etenkin murrosikä, sairastumiset ja huoli kotona tai koulussa.

Riittävät motoriset taidot ja oppilaan taitotasoa vastaava liikkumisympäristö kannustavat oppilasta osallistumaan yhteisiin peleihin ja leikkeihin ja kehittämään sosiaalisia taitojaan. Sosiaalinen hyväksyntä, onnistumisen kokemukset ja yhteisiin leikkeihin osallistuminen kehittää hyvää itsetuntoa ja positiivista minäkuvaa (Jaakkola 2016, s. 33; Koljonen 2006, s. 76-77.) Kun liikuntatunneilla vallitsee ilmapiiri, joka mahdollistaa itsenäisyyden, yhteenkuuluvuuden ja pätevyyden tunteiden kokemisen, sisäinen motivaatio liikkumista kohtaan kasvaa. Ilman sisäistä motivaatiota toiminta ei ole mielekäästä, harjoittelu vähenee, eivätkä oppilaan taidot kehity (Ahonen ym., 2005, s. 9; Koljonen 2006, s. 79.) Osaamattomuuden tunne liikuntatunneilla vähentää oppilaan haluja yrittää ja saattaa vaikuttaa oppilaan minäpystyvyyteen myös muilla oppitunneilla. Onnistumisen kokemukset liikuntatunneilla taas lisäävät oppilaan koettua pätevyyttä liikunnassa ja samalla kasvattavat oppilaan yleistä itsearvostusta. Erityisen tuen oppilaille liikuntatunnit ovat usein niitä, joissa he kokevat onnistumisen tunteita. Päivän aikana saavutetut pienetkin onnistumisen kokemukset kannattelevat oppilasta

lopun koulupäivää (Huisman & Nissinen 2005, s. 30; Jaakkola & Liukkonen 2017, s. 135.)

Koivuniemen (2013) tutkimuksessa esille nousivat oppilaiden aiemmat ikävät kokemukset koululiikunnasta. Aiemmin koettu negatiivinen tunne vaikutti negatiivisesti myös uusiin liikuntakokemuksiin. Tunnekokemus on ensimmäinen ja vahvin muisto, joka nousee esille ihmisen kohdatessa uusia, mutta samankaltaisia tapahtumia. Positiivinen tunne tuottaa mielihyvähormoneja ja auttaa oppilasta liikuntatunneilla jaksamaan yrittämistä haastavissakin tilanteissa. Aikaisempi negatiivinen tunne taas laukaisee stressitilan ja suojelumekanismit sen aiheuttajaa vastaan (Huisman & Nissinen 2005, s. 28-29.)

Teemojen lisäksi Eskelinen (2009) esitteli tutkimustuloksiaan tutkittava kerrallaan. Yhdellä oppilaalla esiintyi piirreahdistuneisuutta, joka aiheutti hänelle negatiivisia kokemuksia liikuntatunneilla, vaikka hän muutoin piti koululiikunnasta. Esilläolo, epäonnistumisen pelko ja arvostelu aiheuttivat jännittämistä, joka usein vaikeutti toimintaa liikuntatunneilla. Hyvän oppilaantuntemuksen avulla opettaja tunnistaa oppilaille haastavat tilanteet ennakoivasti ja pystyy järjestämään toiminnan niin, että oppilaiden on helpompi osallistua tunneille. Lisäksi hyvän oppilaan tuntemuksen avulla opettajan on helpompi havaita oppilaan yllättäen muuttunut käytös, joka voi johtua esimerkiksi kiusaamisesta tai huolesta oppilaan elämässä (Cantell 2010, s. 14-15.)

Ryhmä

Ryhmässä negatiivisia kokemuksia aiheuttivat riidat, huono yhteishenki, ryhmäytymisen puute, oppilaiden keskinäinen negatiivissävytteinen ja arvosteleva palaute, muiden oppilaiden pinnaaminen, sivussa seisoskelu ja huono asenne liikuntatunteja kohtaan sekä aiemminkin mainitut kilpailullisuus ja opetus seka-ryhmissä. Liikkuminen liian isossa ryhmässä vähensi myös oppilaiden osallistumismahdollisuuksia (Garn ym., 2011).

Liikkuminen ryhmässä kehittää parhaimmillaan oppilaiden sosioemotionaalisten taitoja. Turvalliseksi kokemassaan ryhmässä oppilas uskaltaa toimia ja harjoitel-

la tunnistamaan ja ilmaisemaan tunteitaan. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus vahvistaa myös oppilaan sisäistä motivaatiota liikkumiseen. (Huisman & Nissinen 2005, s. 31,33; Jaakkola 2016, s. 34; Jaakkola & Liukkonen 2017, s. 134; Kokkonen 2017, s. 191.) Liikuntatunneilla on luontevaa kehittää yhteisöllisyyttä, tiimityöskentelyä ja sosiaalisia taitoja, sillä tunnit järjestetään vaihtelevissa ympäristöissä, toiminta tapahtuu vaihtelevissa kokoonpanoissa ja lajeihin ja peleihin liittyy sääntöjä ja rooleja (Kokkonen 2017, s. 194; Koski 2017, s. 102.) Sosiaalista yhteenkuuluvuutta opettaja voi edistää vaihtelevilla joukkue- ja ryhmäjäoilla, joihin sisältyy mahdollisimman vähän sosiaalista vertailua. Näin oppilaat kokevat itsensä hyväksytyimmiksi ja tasa-arvoisemmiksi. Myös oppilaiden keskinäinen ohjaaminen ja auttaminen parantaa yhteishenkeä (Jaakkola & Liukkonen 2017, s. 295.)

Lähes kaikissa tutkimuksissa tutkittavien todettiin kokeneen kiusaamista. Sen muotoina oli haukkuminen, nimittely ja syrjiminen. Kiusaamisella tarkoitetaan toimintaa, joka on tarkoituksellista, toistuvaa ja kohdistuu usein heikompaan osapuoleen. Se voi olla nimittelyn ja ulkopuolelle jättämisen lisäksi huutelua ja tönimistä. Kiusaajana voi toimia koko liikuntaryhmä tai yksittäinen oppilas (Hamarus 2008, s. 12; Salmivalli 2010, s. 13-14.) Opettajalta vaaditaan kykyä tunnistaa koulukiusaaminen ja uskallusta puuttua siihen. Tutkimuksissa on todettu, että liikunnanopettajat sivuuttavat usein kiusaamisen. Oppilaantuntemusta ja ihmissuhdetaitoja kehittämällä valmiudet ja keinot puuttua kiusaamiseen kehittyisivät. Liikuntatunneilla aiheita, joiden kommentointiin tulisi kiinnittää erityisesti huomiota, ovat liikunnalliset taidot, ali- ja ylipaino ja seksuaalinen suuntautuminen (Kokkonen 2017, s. 200; Salmivalli 2010, s. 47.)

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, kuinka koululiikunnasta saadaan mielekästä ja samalla lisätään myönteistä suhtautumista liikuntaan yleisesti. Lähestyn tavoitettani selvittämällä, miksi koululiikunnasta jää negatiivisia kokemuksia. Uskon, että kun tieto kielteisten kokemusten synnystä lisääntyy, voidaan opetuksen järjestämisessä pyrkiä vähentämään näitä kokemuksia. Tutkimuksen teoreettinen tausta on fenomenologinen, joten analysoin aineistoa ilman aiempien tutkimusten tuomaa tietoa ja pyrin suhtautumaan saatuun tietoon mahdollisimman ennakkoluulottomasti. Tutkimuskysymyksiä oli aluksi kaksi. Päädyin tutkimuksessani lopulta vastaamaan vain yhteen tutkimuskysymykseen, sillä analysoidessani aineistoa huomasin tutkimuksesta tulevan tarpeeksi laaja ja kattava ilman toista tutkimuskysymystä.

Tutkimuskysymykseni on:

- 1) Mitkä tekijät aiheuttavat negatiivisia kokemuksia koululiikunnassa?

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena analysoimalla kerättyä aineistoa mukaillen Juha Perttulan fenomenologisen erityistieteiden metodia. Kuvaileva, laadullinen tutkimusote soveltuu parhaiten, kun tavoitteena on kuvailla tutkittavien kokemuksia.

5.1 Fenomenologinen tutkimus

Menetelmien kirjo fenomenologisessa tutkimuksessa on laaja. Parhaimmillaan jokainen tutkija toteuttaa fenomenologista tutkimusta tutkittavan kohteen mukaan. Oleellista on etukäteen selventää itselleen, miten ilmiötä lähestyy ja miten oma toiminta ja tausta vaikuttavat tutkimuksen kulkuun ja tuloksiin. Fenomenologinen menetelmä on puhtaimmillaan juuri omien ennakoasenteiden pois sulkemista ja ilmiön uudelleen kuvaamista (Perttula, 2011, s. 135-136,139; Virtanen, 2008, s. 171.)

Menetelmä, ja se mitä tutkija haluaa tutkimuksessaan painottaa, määräytyy myös pitkälti sen mukaan, minkälainen tutkijaprofiili tutkijalla on. Tutkijaprofiilin tunnistessaan tutkija tietää, mitä tieteenalaa tutkija edustaa, mikä hänen tieteellinen maailmakäsityksensä on, mitä tieteellistä viitekehystä hän käyttää ja minkälainen teoreettinen tieteenkäsitys ja tiedon luonteen käsitys hänellä on (Virtanen, 2008, s. 171.) Yksi jako on narratiivinen - ja hermeneuttinen menetelmä. Narratiivisessa menetelmässä kokemus on ajallisesti ja sisällöllisesti laajempi, omakohtaisempi ja se on kuvattu eheämmin ja jäsennellymmin jo tutkittavan toimesta. Hermeneuttinen menetelmä taas pyrkii tulkitsemaan ja ymmärtämään. Siinä annetaan enemmän sijaa sekä tutkittavan että tutkijan tulkinnalle ilmiöstä (Perttula, 2011, s.142.) Aina taustalla kuitenkin on Husserlin fenomenologia, jolloin ilmiöstä haetaan yleistä yksilökohtaisuuden sijaan ja käytetään ennako-oletusten poissulkemiseen reduktiota (Judén – Tupakka, 2007, s.65).

Tähän tutkimukseen valitsemassani, Juha Perttulan kehittämässä fenomenologisessa erityistieteiden tutkimusmenetelmässä päämääränä on ilmiön kuvaileva

ymmärtäminen ja neutraalius. Vaikka menetelmässä on viitteitä sekä narratiivisesta ja hermeneuttisesta tutkimuksesta on juuri tiedon ja tutkijan neutraalius tai siihen pyrkiminen fenomenologiasta erottava tekijä (Perttula, 2011, s. 140.) Husserlisti poiketen hän myöntää, että ilmiön puhdas kuvaus on mahdotonta, mutta siihen on aina pyrittävä (Niskanen, 2005, s.103).

5.2 Aineiston hankinta

Aineiston hankinta fenomenologisessa tutkimuksessa voi olla mitä vain, mikä saa ihmiset ilmaisemaan kokemuksiaan. Se voi olla esimerkiksi puhetta, tekstiä, kuvia, piirroksia tai eleitä. Menetelmä on valittava tutkimuksen aiheen ja kohteen mukaan (Perttula, 2011, s.140.) Fenomenologinen tutkimusmenetelmä on aineistolähtöinen. Se tarkoittaa, ettei aineistoa käsitellä ja kerätä minkään teorian ohjaamana. Tiedon lähteinä on ihmisten suullisesti tai kirjallisesti ilmaistut kokemukset. Koska kokemuksen luonne on henkilökohtainen, saatua tutkimustietoa ei voida yleistää. Teoria valikoituu ja muotoutuu tutkimuksen edetessä. Myös teoria, tai teorit, johon analysoimaani aineistoa peilaan, valikoituu sen mukaan mitä aineisto minulle antaa (vrt. Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 95–96.) Yksi mahdollisuus olisi perehtyä teoriaan etukäteen ja sulkeistaa se sen jälkeen tietoisesti (Judén-Tupakka, 2007, s. 70), mutta haluan pitää mieleni mahdollisimman avoimena, sillä tiedän menetelmän olevan jo muutenkin haastava ensikertalaiselle.

Aluksi ajattelin hankkia tietoa haastattelemalla, sillä Virtasen (2011, s.174) mukaan haastattelu tai avoin haastattelulomake on paras ja luotettavin tapa kerätä aineistoa kokemuksista. Perttula (2011, s.140) kuitenkin kumoaa tämän toteamalla, että on tutkimuksen kannalta yhdentekevää, miten aineisto on hankittu, kunhan se kuvaa luotettavasti tutkittavan kokemuksia. Tärkeää on myös se, että tutkittava on halukas kuvailemaan kokemuksiaan ja että se on tutkittavalle luontevaa (emt. s.137). Päädyin kokeilemaan, löytyisikö internetistä valmista aineistoa, jota tutkia. Tiesin, että aineistoa on kerätty esimerkiksi Facebookin keskusteluryhmistä, mutta aloitin aineiston etsimisen Google- hakukoneella 10/2016. Hakusanoina käytin ”koululiikunta” ja ”kokemukset”. Hakusanat ohjasivat minut vauva.fi keskustelupalstalle. Keskustelupalstan luotettavuutta lähteenä epäilin

aluksi, sillä usein keskustelut ovat melko kärkkäitä ja asiasisältö jää väljäksi. Kokeilin kuitenkin käyttää vielä keskustelupalstan omaa hakutoimintoa, ja hain keskusteluja vain ”koululiikunta” sanalla. Kokeilin myös aloittaa oman keskustelun, mutta se ei tuottanut tulosta. Valitsin listatuista keskusteluista lähempään tarkasteluun ne, joissa oli eniten kommentteja. Silmäiltyäni kommenttiketjut läpi, valitsin ketjun nimeltä; ”Miksi koululiikunta on edelleen semmoinen peikko”. Valintaan vaikutti kommenttien määrän lisäksi se, että keskustelu oli pääosin asiallista ja avasi henkilöiden kokemuksia laajasti. Kokemuksia oli perusteltu ja osa kommentteista olikin hyvin pitkiä. Keskustelusta saattoi siis tulkita, että kirjoittajat ovat halukkaita jakamaan kokemuksensa (ks. yllä). Lisäksi, koska fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan ei ole tarkoitus saada tutkittavia refleктоimaan kokemuksiaan (Perttula, 2011, s. 139), koin keskustelupalstan, jonka kulkuun en ollut vaikuttanut, olevan hyvä ja tutkimusaiheelleni tarpeeksi luotettava kokemusten tutkinnan kohde (vrt. Lauritsalo, 2014, s.31). Tutkijana minun tulee toki ottaa huomioon, etten voi olla täysin varma, että kokemukset ovat todellisia. Keskustelupalstoille voi käydä kirjoittamassa nimettömänä eikä luotettavuutta voi mitenkään tarkistaa (Lauritsalo, 2014, s.30). Arvioin kuitenkin jo kommenttiketjua valikoidessa, että ketjussa suurin osa vastauksista on asiallisia ja totuudenmukaisia, keskustelu oli asiallista eikä kommentteissa ollut havaittavissa selkeää todellisuuden paisuttelua. Keskustelun aiheena on koululiikunta, ja etenkin negatiiviset kokemukset siitä. Kommenttiketjussa on aloituksen lisäksi 173 kommenttia. Itse en ole vaikuttanut keskustelun kulkuun mitenkään, enkä tunne keskustelijoita henkilökohtaisesti. Kommenttiketju on aloitettu 1/2014 ja viimeisin kommentti siihen on tullut 9/2015. Kommentteja on siis lähes kahden vuoden ajalta.

5.3 Tutkimuskohde

Tutkimuskohteeni määrittyi aineiston perusteella, koska analysoin internetissä vapaasti käytyä keskustelua, johon en ole itse vaikuttanut. Aineistosta käy ilmi, että analysointihetkellä keskusteluun osallistuneet henkilöt ovat sekä peruskoulussa edelleen opiskelevia, että jo peruskoulunsa päättäneet henkilöitä. Yhä opiskelevilta toivon saavani tietoa, joka kertoo kokemuksista tuoreeltaan. Jo

koulunsa päättäneiltä toivon saavani tietoa, jota on jo ehditty prosessoida ehkäpä useammankin vuoden ajan. Aineistossani en voi täysin päätellä, kuka vastaajista on yhä opiskeleva ja kuka jo koulunsa päättänyt, mutta se ei ole oleellista tutkimukseni kannalta.

5.4 Aineiston analysointi

Olen valinnut aineiston analysointimenetelmäksi Juha Perttulan fenomenologisen erityistieteiden metodin. Mukailen metodologia aineistooni sopivalla tavalla, sillä yleensä aineisto on kerätty haastattelemalla ja vastaukset ovat pidempiä. Aineistoni kommenttien pituudet vaihtelevat yhdestä lyhyestä 58:n rivin jäsennelyyn kommenttiin. Metodi pohjautuu fenomenologiaan, mutta on saanut vaikutteita kahdesta muusta suuntauksesta. Lauri Rauhalan eksistentiaalinen fenomenologia tarkoittaa Perttulan näkemystä kokemuksen käsitteestä, ja Amedeo Giordin deskriptiivinen fenomenologia tuo mukaan empiirisen tutkimuksen piirteitä (Perttula, 2011, s. 115.) Mielestäni Lehtomaa kuvaa artikkelissaan (2005, s. 182) fenomenologista erityistieteiden metodologia loistavasti toteamalla, ”...tärkeää on nähdä samalla kertaa yksityiskohdat ja hahmottaa kokonaisuus.” Tällä hän tarkoittaa, että tutkimusmetodi on systemaattinen ja selkeä, jolloin tutkijan ja lukijan on helppo seurata sen etenemistä ja palata tarvittaessa takaisin. Fenomenologisessa erityistieteiden metodissa tutkijan esiymmärrys sulkeistetaan. Metodissa sulkeistettuun tietoon palaaminen ja kehämäisyys tulevat hyvin esille. Methodiin kuuluu kaksi päävaihetta, ja molempiin vaiheisiin kuuluu seitsemän vaihetta (1.1-1.7 ja 2.1-2.7). Ensimmäisessä vaiheessa analysoidaan aineistoa yksilötasolla ja toisessa vaiheessa yleisellä tasolla. Molemmissa vaiheissa annetaan vastauksille merkityksiä, sisältöalueita ja luodaan merkitysverkostoja (emt, s.181.)

5.4.1 Sulkeistaminen

Heidegger ja Rauhala ovat tuoneet fenomenologiaan käsitteen esiymmärrys. Esiymmärrys on yksi tajunnan osa, joka useimmiten on tiedostamaton. Se koostuu aiemmista kokemuksista, tunteista ja ihmisen elämismaailmasta. Se suun-

taa tai rajaa valintoja ja ohjaa ymmärtämistä. Se on toisaalta muuttumaton, toisaalta muuttuva. Sen pohjana on varhaisimmat kokemukset, jotka pysyvät muuttumattomina. Uudet kokemukset taas muovaavat sitä ja ihminen tekee tulintoja sen avulla, jolloin esiymmärrys muovautuu uusiksi (Niskanen, 2011, s. 109; Rauhala, 2005, s. 35, 135-136.)

Hermeneuttisen ajattelun myötä tiedostetaan, että esiymmärrys vaikuttaa myös tutkijan ajatteluun. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan tulee tiedostaa ja avata omat uskomukset ja käsitykset tutkittavasta aiheesta ja tutkimuksen edessä pyrkiä johdonmukaisesti pitämään ne erillään tutkimustuloksista. Alkuun siis kirjataan ylös tutkijan esiymmärrys ja tutkijan aiempi tieto tutkittavasta ilmiöstä. Tämän jälkeen se sulkeistetaan eli siirretään syrjään (Judén-Tupakka, 2007, s. 63; Lehtomaa, 2011, s. 164-165; Perttula, 2011, s. 145; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 96.) Sulkeistaminen eli reduktio voi tapahtua fenomenologiassa kolmella eri tasolla, mutta tutkimuksessani keskityn sen ensimmäiselle tasolle, jossa sulkeistan ympäröivän maailman, oman kokemukseni pois. Reduktio on Husserlin kehittänyt menetelmä, jonka tavoitteena on löytää maailma, kokemus ja tieto puhtaina vailla ennakko-oletuksia ja -asenteita. Husserl kehitteli reduktion soveltaen kartesiolaista epäilevää tarkastelua. Reduktion avulla irtautetaan luonnollisesta asenteesta, eli hylätään kaikki jo koettu kerätty tieto (Judén-Tupakka, 2007, s. 71; Kakkori & Huttunen, 2010, s. 2-3.)

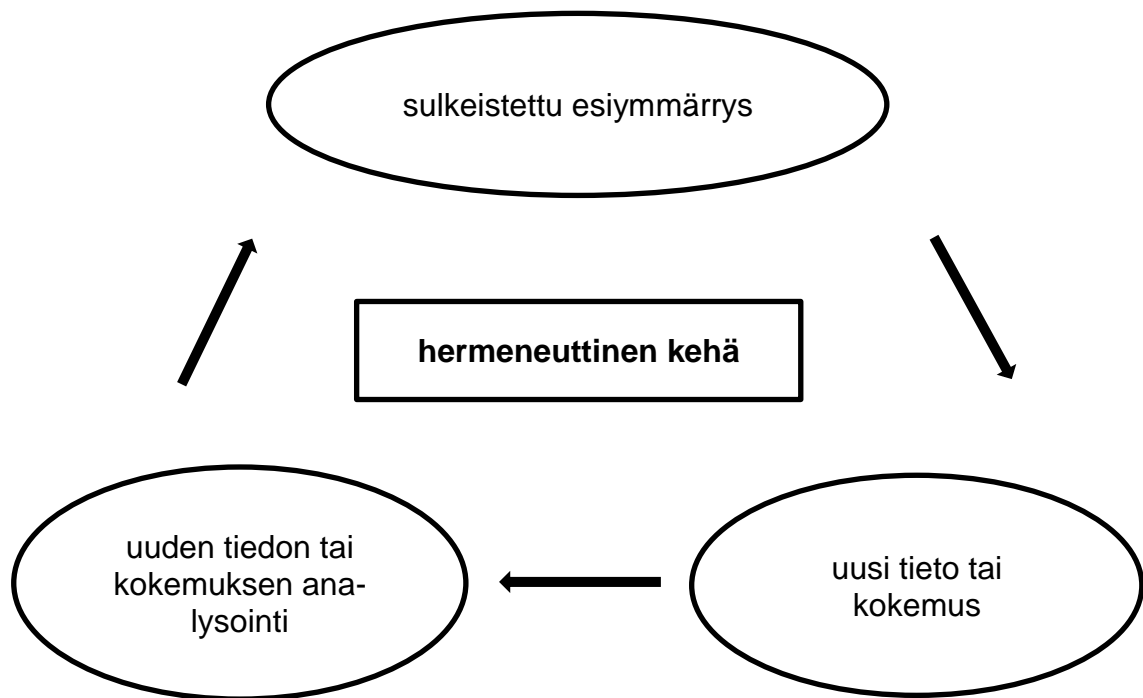
Minulla on elämäkokemuksen, opintojen ja työhistorian tuomia kokemuksia ja tietoa koululiikunnasta. Kokemusteni perusteella uskon, että oppilaiden mahdolliset fyysiset rajoitteet vaikuttavat kokemukseen negatiivisesti. Fyysisillä rajoitteilla tarkoitan yli- ja alipainoa, kömpelyyttä, lihasten heikkoutta ja synnynnäisiä rajoitteita. Myöhemmässä iässä sukupuoli kehitys luo negatiivisia kokemuksia, etenkin jos murrosikä alkaa hyvin eri aikaan kuin muilla, tai oppilas kokee sen epäluonnolliseksi ja ahdistavaksi. Kolmantena tekijänä nimeän epämieluisat lajit, sillä lähes jokaisen lajin kohdalla joku oppilaista on tyytymätön valintaan. Oppilaiden taitotaso ja mahdolliset aiemmat negatiiviset kokemukset heijastavat myös uusiin, syntyviin kokemuksiin. Mittaaminen ja testaaminen luo paineita oppilaille ja aiheuttaa epämiellyttäviä kokemuksia. Seitsemäs, kokemukseni mukaan iso tekijä on ryhmä. Jos ryhmän sisällä on jännitteitä, on liikuntatunti

kokonaisuutena pukuhuoneesta lähtien epämiellyttävä, jatkuen tunnilla toisten arvostelunkohteena olemiseen. Tässä tullaan opettajan vaikutukseen. Opettajan rooli on merkittävä, sillä hänellä tulisi olla mahdollisuudet vaikuttaa siihen, miten lajia ja vaadittuja taitoja opetetaan, minkä verran taitoja mitataan ja testataan sekä miten oppilaat kohtelevat toisiaan. Myös opettajan ja oppilaiden välinen henkilökemia voi vaikuttaa negatiivisesti.

Taulukko 1 Sulkeistamani esiymmärrys

Tekijät, joiden uskon vaikuttavan negatiivisesti kokemuksiin koululiikunnasta	
fyysiset rajoitteet	aikaisemmat negatiiviset kokemukset
sukupuolinen kehitys	mittaaminen ja testaaminen
epämieluisat lajivalinnat	ryhmädynamiikka
oppilaiden taitotaso	opettaja

Hermeneuttinen fenomenologia avaa sulkeistamisen käsitettä hermeneuttisen kehän avulla. Hermeneuttinen kehä auttaa fenomenologisessa kokemuksen tutkimuksessa ymmärtämään, miten tutkijan aiempi tieto otetaan huomioon. Tutkimuksen edetessä sulkeistettuun esiymmärrykseen palataan uudestaan tarvittava määrä ja näin varmistetaan, ettei aiempi tieto ole vaikuttanut ymmärrykseen tutkittavasta ilmiöstä (Judén-Tupakka, 2007, s. 64; Trotman, 2006, s. 249.) Kuviossa 1 on hermeneuttinen kehä visualisoituna Judén-Tupakan (2007) artikkelin pohjalta. Hermeneuttisessa kehässä lähdetään liikkeelle tutkijan esiymmärryksestä. Tutkija tunnistaa ja sulkeistaa esiymmärryksensä. Tämän jälkeen tutkija saa uutta tietoa tutkittavasta aineistosta, jonka hän pyrkii analysimaan ilman esiymmärryksen vaikutusta. Seuraavassa vaiheessa tutkija vertaa uutta tietoa esiymmärrykseensä. Vertaamalla tutkija varmistaa, ettei esiymmärrys ole suunnannut tiedon hakua ja ettei se ole vaikuttanut tiedon analyysiin (emt. s. 64-65.)



Kuvio 1 Hermeneuttinen kehä

Tässä tutkimuksessani palaan sulkeistettuun esiymmärrykseeni ensimmäisen ja toisen päävaiheen lopuksi, sekä tarkemmin aineiston analysoinnin jälkeen.

5.4.2 Ensimmäinen päävaihe

Ensimmäisen päävaiheen (1.1.-1.7) aikana käsittelin kokemuksia yksilötasolla vastaaja kerrallaan (Lehtomaa, 2011, s.182). Aloitin analysoinnin lukemalla kommenttiketjun läpi useampaan kertaan saadakseni siitä yleiskäsityksen ja loin aineiston pohjalta väliä sisältöalueita. Sisältöalueilla tarkoitan tutkimuksessani niitä asioita, joita henkilöt ovat maininneet vaikuttavan kokemuksiinsa negatiivisesti, eli ne liittyvät suoraan tutkimuskysymyksiini. Ne ovat ikään kuin ot-sikoita tuleville merkitysyksiköille. Sisältöalueiden avulla aineistoon on helpompi palata myöhemmin ja myös lukijana saan nopean katsauksen aineistosta (Virtanen, 2011, s.187). Tässä vaiheessa en ole sulkenut aineistostani mitään pois, vaan ainoastaan luokitellut ja jäsentänyt sitä helpommin lähestyttävämmäksi ja selkeämmäksi kokonaisuudeksi. Sisältöalueita määrittelin tässä vaiheessa kymmenen. Analyysin edetessä sisältöalueet voivat tarkentua ja muuttua.

Taulukko 2 Sisältöalueet ensimmäisessä päävaiheessa

opettaja	laji	puitteet	ryhmä	keho
arviointi ja mittaaminen		suorittaminen		tuntien toteutus
ilmapiiri	muut			

Seuraavaksi jaoin aineiston merkitysyksiköihin. Etsin henkilöiden kommenteista merkityksiä. Kun henkilö kuvaili kokemuksiaan koululiikunnasta, sain merkitysyksiköitä jokaisesta henkilön mainitsemasta tekijästä, joka on vaikuttanut negatiivisesti hänen kokemukseensa (Virtanen, 2011, s.188.) Koska aineistoni on kommenttiketju, yksittäiset vastaukset saattavat olla lyhyitä ja tällöin yksittäisen vastaajan kommentista ei nouse yhtä paljon merkitysyksiköitä, kuin esimerkiksi litteroidusta haastattelusta. Kommentteja on kuitenkin paljon, joten merkitysyksiköitä kertyi tutkimukseni tarpeisiin riittävästi. Tässä vaiheessa tein myös päätöksen jättää toissijaiset kokemukset tutkimuksen ulkopuolelle. Osa kommentoijista kertoi esimerkiksi lastensa kokemuksista ja se ei silloin ole kertojan oma henkilökohtainen kokemus, eikä siten sisälly tutkimukseeni.

Merkitysyksiköt olivat tähän asti aineistoni sisällä värikoodattuina, muokkaamattomina ja tiivistämättöminä. Seuraavaksi poimin merkitysyksiköt erilleen tekstistä ja tiivistin pääasiat. Erityistä huomiota kiinnitin siihen, että aineiston ydinmerkitys säilyy, eli tiivistykseni vastaa todella sitä mitä henkilö on kirjoittanut. Esimerkiksi henkilön N4 kommentista;

”Jostain syystä liikunnan opettajilla on ilmiömäinen kyky tappaa kaikki ilo kulloinkin käsillä olevasta lajista. Kärsimyksen kruunaa se, kun saa mennä pakotettuna koulun puolihomeiseen suihkuun alasti toisten teinityttöjen arvosteltavaksi.”

tiivistin merkitysyksiköiksi seuraavat

- opettaja vie ilon kaikista lajeista (opettaja, laji)
- pukuhuoneen puitteet ei kunnossa (puitteet)
- alastomuus ryhmän nähden (oma keho, ryhmä)
- ryhmäläiset arvioivat omaa kehoa suihkussa (ryhmä, ilmapiiri)

Kun jokainen kommentti oli eritelty tiivistetyiksi merkitysyksiköiksi, aloin jakaa merkitysyksiköitä sisältöalueiden alle. Tarvittaessa sama merkitysyksikkö saattoi tulla useamman sisältöalueen alle. Yllä lueteltujen merkitysyksiköiden perään on sulkuihin merkitty sisältöalue, jonka alle merkitysyksikön voi sijoittaa.

Isomman aineiston, esimerkiksi haastattelun, kanssa seuraavaksi olisin luonut jokaisen vastaajan sisältöalueista ja merkitysyksiköistä merkitysverkoston, eli yhtenäisen kertomuksen käyttäen vain kasvatustieteelle ominaista kieltä (Virtanen, 2011, s. 187–189, 190–192.) Lyhyiden kommenttien takia yksittäisistä kommenteista oli vaikea luoda varsinaista kertomusta, joten tiivistin merkitysyksiköt muutamaa lauseeseen, kuten;

”Vastaaja kokee, että opettaja vie ilon lajeista, pukuhuoneiden puitteet ovat huonot ja ryhmäläiset arvioivat kehoa peseytymistilanteissa.”

Nämä tiivistelmät vastaavat Perttulan metodin ensimmäisen päävaiheen kuudes vaihe. Tutkimukseni kohteena oleva ilmiö on spesifi, joten viimeistä, 1.7.vaihetta ei tarvita (emt. s.192). Lisäksi edellä mainitut tiivistelmät eivät vaadi enää erillistä tiivistämistä. Nyt olen siis analysoinut aineistoa vasta yksilötasolla, ja teksteissä tulee ilmi vain henkilöiden yksilötasolla esille tuomat kokemukset ilmiöstä.

5.4.3 Toinen päävaihe

Toisessa päävaiheessa yksilöllinen kokemus ei enää erotu, vaan pyrin luomaan kuvauksen ilmiöstä ja kokemuksista yleisesti. Tarkoitus on onnistua suhtautumaan ilmiöön jälleen ilmiönä ja unohtamaan henkilöiden yksilölliset kokemukset (Virtanen, 2011, s. 193.) Tämän vaiheen aluksi palasin jälleen tutkimuksen

alussa sulkeistettuihin omiin käsityksiini ilmiöstä. Tavoitteena on varmistaa, että tähän mennessä luotu analyysi ja alkuperäinen aineisto vastaavat, eikä esiymmärryksen ole vaikuttanut tuloksiin (Perttula, 2011, s. 145). Ensin vertasin ensimmäisessä päävaiheessa luomiani sisältöalueita esiymmärrykseeni ilmiöstä.

Taulukko 3 Esiymmärryksen ja sisältöalueiden vertailu yksilötasolla

Esiymmärrys	Sisältöalueet
opettaja	opettaja
epämieluisat lajivalinnat	laji
ryhmädynamiikka	ryhmä
aikaisemmat negatiiviset kokemukset	puitteet
fyysiset rajoitteet	keho
mittaaminen ja testaaminen	mittaaminen ja arviointi
oppilaiden taitotaso	ilmapiiri
sukupuolinen kehittyminen	muu
	suorittaminen
	tuntien toteutus

Esiymmärryksessäni ja sisältöalueissa oli havaittavissa yhtäläisyyksiä, mutta sisältöalueet olivat tarkempia ja niitä oli enemmän kuin sulkeistetuissa tiedoissa ja oletuksissani. Tämän jälkeen vertasin sulkeistettua tietoa ja alkuperäistä aineistoa merkityksyksiköistä luomiini tiivistelmiin, ja totesin että tiivistelmät vastaavat alkuperäistä aineistoa eikä niitä ole luotu omien tietojen ja kokemusteni vaikutuksessa.

Kahdessa seuraavassa vaiheessa keskityin lajitteluun. Luin aiemmin luomani tiivistelmät läpi useampaan kertaan ja muunsin ne ei-yksilölliselle kielelle, passiiviin (vrt. Virtanen, 2011, s. 193).

”Opettaja vie ilon lajeista. Pukuhuoneiden puitteet huonot. Kehoa arvioidaan peseytymistilanteissa.” N4

”Arviointi koetaan epäoikeudenmukaisena ja oppitunnit koetaan liian pitkiksi. Opettaja valikoi mieleisensä lajin muiden oppituntien ja lajien kustannuksella. Joukkuelajit hallitsevat liikuntatunteja. Yksilölajeissa kilpaillaan ja koulun liikun-

tatapahtumat ovat kilpailupainotteisia. Osa ryhmästä kilpailuhenkisiä ja kilpailuhenkiset oppilaat kiusaavat ja arvostelevat muiden suorituksia. Ryhmä ei ole innostava ja ilmapiiri on huono. Sääolosuhteet toistuvasti huonot. Suihkuun pakottaminen ahdistavaa.” N160

Tämän jälkeen tarkistin sisältöalueet, joita olin luonut ensimmäisessä päävaiheessa (emt. s. 194). Mielestäni teksteistä ei noussut uusia sisältöalueita, mutta osa sisältöalueista liittyi läheisesti toisiinsa, jolloin oli selkeämpää luoda niin sanottuja alaotsikoita, spesifejä sisältöalueita (emt. s. 195). *Opettaja*-sisältöalueen alle sijoitin sisältöalueet *arviointi ja mittaaminen, laji, tunnin toteutus ja suorittaminen*, sillä koen, että ne ovat alueita joihin opettaja voi itse valinnoillaan vaikuttaa. *Suorittaminen*-sisältöalueen nimesin vielä uusiksi, *Opetuksen ja eriyttämisen puutteeksi*, sillä se kertoo tarkemmin sisällöstä. *Arviointi ja mittaaminen* sisältöalueet erotin vielä toisistaan, sillä niiden sisältö muovautui selkeästi erillisiksi. Näin teemoittelu oli selkeämpää ja kokonaisuus hahmottui paremmin. Lisäksi sain sijoitettua *muut* sisältöalueen alle sijoitetut merkitysyksiköt olemassa olevien nimettyjen sisältöalueiden alle, joten nyt aineistossa ei ollut enää epämääräisiä lajittelua vaativia tekijöitä. *Oma keho*-sisältöalueen nimesin uudestaan, sillä sen alle sijoitetut merkitysyksiköt sisälsivät muitakin henkilökohtaisia tekijöitä kuin kehon. Päädyin taulukossa 4 esiintyvään jaotteluun.

Taulukko 4 Sisältöalueet ja spesifit sisältöalueet toisessa päävaiheessa

opettaja	ryhmä	puitteet	henkilökohtaiset tekijät
arviointi	ilmapiiri		
mittaaminen			
opetuksen ja eriyttämisen puute			
laji			
tuntien toteutus			

Tässä vaiheessa sisältöalueet eivät enää ole väljiä, vaan yksilötasolta nousseita, ilmiötasolla tarkentuneita spesifejä sisältöalueita. Sijoitin luomani uudet ei-yksilöllisellä kielellä olevat merkitysyksiköt spesifien sisältöalueiden alle, jolloin

yksilöiden merkityksistä tulee ilmiön merkityksiä henkilöiden merkitysten sijaan (Virtanen, 2011, s. 194.) Nyt sisältöalueiden alle pystyi jo muodostamaan yhte-näisemmän kertomuksen erillisten lauseiden sijaan.

Henkilökohtaiset tekijät

...Toisia arvioidaan suihkussa, kommentoidaan aikaisesta kehitymisestä ja puku-huoneessa vertaillaan laihuutta ja ylipainoa. Pojat ahdistelevat pukuhuoneissa ja arvostelevat uimahallissa...

Opettaja

...Opettaja on idiootti. Opettajan asenne ja luonne vaikuttavat negatiivisesti. Opet-tajat sortavat koululaisten ihmisoikeuksia, ovat kammottavia, jopa sadistisia, naut-tivat huonojen oppilaiden nöyryyttämisestä ja ovat kiusanhenkiä jopa toisiaankin kohtaan. Opettaja vie ilon kaikista lajeista. Opettaja valikoi mieleisensä lajin mui-den oppituntien ja lajien kustannuksella. Opettaja on tietämätön ryhmän rooleista eikä puutu mihinkään. Opettaja osoittaa empatian puutetta, nimeää huonoimmat oppilaat eikä kannusta. Opettaja nolaa julkisesti ja osoittaa julkisesti epäonnistu-misen ilmoitustaululla. Opettaja ei ota huomioon taitotasoa...

Näin siis jokaisen sisältöalueen alle muodostui tiivistetty kertomus. Tuloksissa ne sisältöalueet, joiden alta löytyi lisäksi spesifit sisältöalueet, jaoin kappalejaol-la. Jokaisesta kappaleesta oli tunnistettavissa aihe, jota sisältöalue koski. Tut-kimusmetodin viimeiset kolme vaihetta ovat tutkimustulosten esittämistä ja tul-kintaa (emt. s.196-197).

6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, mitä kokemuksia ihmisillä on koululiikunnasta ja mitkä tekijät aiheuttavat negatiivisia kokemuksia koululiikunnassa. Sisältöalueet muokkautuivat aineiston analyysin edetessä. Iso osa tekijöistä sijoitui *opettaja*- sisältöalueen alle. Aluksi opettaja oli yksi erillinen sisältöalue, mutta kun henkilöiden mainitsemia merkityksiä tulkitsi tarkemmin, huomasi että moni aluksi toisen sisältöalueen alle sijoittunut tekijä kuului oikeastaan opettajan vaikutuksen alle. Toinen vastaava yhdistäminen tuli *ryhmän* ja *ilmapiirin* kohdalle. Ryhmän vaikutus ilmapiiriin on suuri, mutta ilmapiiriin vaikuttavista tekijöistä osa meni myös opettajan vaikutukseen. Sisältöalueita aineistosta löytyi kaikkiaan kymmenen. Niistä kuusi liittyi jollain tavalla opettajaan ja kaksi ryhmään. Lisäksi sisältöalueita olivat *puitteet* ja *henkilökohtaiset tekijät*.

6.1 Opettajan vaikutus

Opettajan vaikutus koululiikuntaan on ilmeinen. Aineistostani merkittävä osa kommenteista liittyi puhtaasti opettajaan. Kun otetaan vielä huomioon *opettaja*- sisältöalueen alla olevat sisältöalueet *laji*, *arviointi*, *mittaaminen*, *opetuksen ja eriyttämisen puute* ja *tuntien toteutus*, voi opettajaan liittyvien kommenttien määrään sanoa olevan ylivoimaisesti suurin. Yhden henkilön kommentissa saat- taa olla useampi viittaus opettajan toimintaan ja siksi kommentteja on kertynyt enemmän kuin kommenttiketjun kommentteja on. Vaikka sisältöalueet ja teemat aiemmissa tutkimuksissa on rakennettu tutkimuksissa eri tavoin, on niissäkin selvästi havaittavissa, että opettajan merkitys koululiikuntakokemuksiin on merkittävä. Erityisesti Lauritsalon (2014) Kulmalan ja Valkeapään (2002), Eskelisen (2009) ja Koivuniemen (2013) tutkimuksissa opettaja rooli negatiivisten kokemusten aiheuttajana oli suuri.

Opettajan luonne ja käyttäytyminen

Liikunnanopettaja, jolla on hyvät ihmissuhdetaidot, hallitsee opetusryhmänsä ja osaa ohjata oppilaitaan positiivisen palautteen avulla. Hyvät ihmissuhdetaidot edesauttavat myös positiivisen tunnesuhteen luomista opettajan ja oppilaan vä-

lille ja sen myötä oppilas saa positiivisia kokemuksia koululiikunnasta (Huovinen & Rintala, 2017, s. 418; Kokkonen, 2017, s. 199-200; Rantalainen & Kaski, 2017, s. 336.)

”Ne opettajat on kammottavia, jopa sadistisia siksi. Nauttivat kun saavat nöyryyttää huonoja oppilaita. Miksihän juuri siinä ammatissa on niin inhottavia tyyppejä, ei voi olla sattumaa?” N7

”...Olin hirvittävän ujo ja epävarma peruskoulussa ja olisin tarvinnut jonkinlaista kannustusta, mutta mitään en saanut...” N120

”...Epäoikeudenmukaisuudet erityisesti arvostelussa tappavat liikunnan ilon.” N97

Aineistossani opettajissa arvosteltiin paitsi luonnetta, myös opettajan taipumusta nolata ja nöyryyttää oppilaita tarkoituksenmukaisesti. Luonteen vaikutus koululiikuntakokemuksiin tulee esille myös Koivuniemen (2013) teemahaastattelussa. Opettajaa kuvaillaan muun muassa ilkeäksi, ankaraksi ja kireäksi. Eskelisen (2009) tutkimuksessa taas opettajaa kuvailtiin kylmäksi ja kovaksi. Tutkimuksessani osa koki myös, ettei opettaja kannustanut tarpeeksi tai häneltä puuttui empatiakyky. Samanlaisia kokemuksia oli erityisesti Eskelisen (2009) ja Mitchell ym. (2012) haastattelemissa oppilailla. Tutkimuksessani kokemuksista nousi esille, että naisopettajat olivat pahimpia ”natseja”, mutta samalla todettiin, että miesopettajat taas sallivat kiusaamisen ja ”perseilyn” tunneilla. Opettajien koettiin lisäksi kohtelevan oppilaita epäreilusti. Opettajan epäoikeudenmukaisuus nousi esille myös Koivuniemen (2013) ja Kulmalan ja Valkeapään (2002), tutkimuksissa.

Lajit

Monet tekijät, joita kommenteista löytyi, sijoittui paitsi jonkun muun sisältöalueen alle, myös opettaja- sisältöalueeseen. Esimerkiksi lajivalintoja kritisoidessa ei pelkästään moitittu lajia, vaan koettiin, että opettaja valikoi toistuvasti yhden saman lajin muiden lajien kustannuksella omia mieltymyksiään seuraten.

”Meillä oli myös hiihtohullu liikunnanope. Kouluaikoina oli pk-seudulla usein vähälumisia ja lämpimiä talvia, mutta hiihtoa oli pidempään kuin olisi ollut järke-

vää. Hiihdimme esim. useamman kerran vesisateessa, ladulla saattoi olla 10 cm vettä...” N174

”...Täytyy myös mainita yksi opettaja, joka tykkäsi itse jostain lajeista ja vihasi joitain toisia. Esim. itse pidin luistelusta/jääkiekosta, mutta tämä opettaja ei - talvella ei siis kertaakaan käyty jäällä vaan hiihdettiin, hiihdettiin ja hiihdettiin. Keväällä myös heti lumien sulettua pelattiin pesistä, mikä alkoi hieman tympi- mään pidemmän päälle..” N36

”Voi meillä oli liikunnanopettajana naisvoimistelua harrastava. Lellikkejä KAIKKI naisvoimistelua harrastavat. ja mitään muuta ei talvella tehty kun tamburiinin tahdissa jotain älytöntä liikettä...” N47

”Itselläni oli telinevoimistelua harrastava ope ja liikuntatunnit sen mukaisia. Nyt tyttäreillä samatilanne. Molempien liikuntainnostus kompastunut ainaiseen teli- nevoimisteluun.” N79

Lajivalinnat siis koettiin usein yksipuolisiksi, mutta lisäksi esille nousi se, ettei la- jivalintoihin saanut itse vaikuttaa muut kuin opettajan suosikkioppilaat tai kova- äänisimmät ryhmäläiset. Negatiivisia kokemuksia lajin takia oli kaikkiaan. Paljon kritiikkiä lajien yksipuolisuuden lisäksi sai joukkuelajit ja yksinkertaisesti epä- mieluisat lajit. Lajien vaikutus ja oppilaiden autonomia tunneilla tuli esille Parkki- sen ja Puustisen (2016), Koivuniemen (2013) sekä Paakkarin ja Sarvelan (2000) tutkimuksissa. Lajeista mainitaan hiihto ja uinti, mutta useimmiten nega- tiivisen liikuntakokemuksen on aiheuttanut autonomian eli valinnan mahdolli- suuden puuttuminen. Oppilaiden autonomian puute oli negatiivisten kokemus- ten iso tekijä myös Mitchell ym. (2012) ja Lewisin (2014) tutkimustuloksissa.

Lajiharjoittelulla on tarkoitus harjoittamaan yksittäisiä taitoja ja kiinnittää siten oppilas liikunnalliseen elämäntapaan (Koski, 2017, s. 105.). Jos oppilas jatkaa liikuntatunnilla oppimansa lajin harrastamista vapaa-ajallaan, on opettaja ja op- pilas saavuttanut yhden liikunnanopetuksen tärkeimmistä tavoitteista. Ongelma liikuntatuntien lajivalinnoissa on, ettei aina voi olla jokaista miellyttävää lajia. La- jeja on vaihdeltava ja oppilaiden toiveiden huomioiminen on tärkeää. Kun oppi- laat saavat olla mukana tuntien suunnittelussa, koettu autonomia lisääntyy, op- pilaiden sisäinen motivaatio kasvaa ja oppilaat kokevat toiminnan itselleen mer- kitykselliseksi (Jaakkola & Liukkonen, 2017, s. 133, 136; Jaakkola & Liukkonen, 2017, s. 294; Rantalainen & Kaski, 2017, s. 335.)

Opetuksen ja eriyttämisen puute

Keskustelussa nousi myös esille, että lajeja suoritettiin ilman varsinaista opetusta ja se tuotti negatiivisia kokemuksia etenkin niille, jotka lajeja eivät harrastaneet (vrt. Garn ym. 2011). Suorittamiseen liittyi myös usein kilpailukeskeisyys, joka nousi yhdeksi isoksi tekijäksi. Kilpailua oli paitsi tunneilla, myös koulun liikuntapäivissä. Jos laji olikin ollut mieluinen, oli ilo siitä tapettu kilpailuttamalla. Kulmala ja Valkeapää (2002), sekä Paakkari ja Sarvela (2000) nostivat kilpailuttamisen omaksi teemaksi tutkimuksissaan. Koivuniemen (2013) tutkimuksessa motivaatioilmasto suuntautui kilpailutuksen vuoksi väärin, ja kilpailutus koettiin aiheuttavan vertailua oppilaiden välillä. Eskelisen (2009) tutkimuksessa mielenkiinto lajeja kohtaan väheni kilpailutuksen takia. Lewisin (2014) haastattelemat oppilaat eivät pitäneet kilpailullisuudesta etenkään joukkuelajeissa, sillä he eivät halunneet pettää muiden odotuksia ja olla syyllisiä häviöön. Omassa aineistosani mainittiin lisäksi, ettei oppilaiden taitotasoa otettu huomioon, vaan kaikkien täytyi suorittaa tunnit samoin. Sama tekijä havaittiin myös kaikissa aiemmissa tutkimuksissa.

”...Ai niin ja sellainen kysymys vielä, että kuinka monelle opetettiin liikuntatunnilla jotain? Meillä aina vain suoritettiin: mentiin urheilukentälle ja otettiin aikaa sekä pituus/ korkeustulokset, sit käytiin uimassa ja otettiin 25m uinnin tulokset, sitten käytiin purtsilla ja otettiin 1500m tulokset, sit oltiin salissa ja tehtiin kunto-testi...” N9

”Meille ei todellakaan opetettu liikuntatunnilla mitään. Aina vaan mentiin tekemään. Pelaamaan, hiihtämään, luistelemaan. Lapsuuden perheeni oli oikein kunnan sohvaperunaporukkaa, eikä meille lapsille tietenkään mitään opetettu. Kun siis kyllähän koulussa opetetaan. Siispä olin suurimman osan liikuntatunneista ihan pihalla siitä mitä pitää tehdä. Muistan vieläkin sen kun pelattiin pesäpalloa ja siinä pelkäsin eniten sitä, että juoksen väärälle pesälle, kun ei minulla ollut mitään käsitystä siitä miten siinä oikein edetään :(Siinäpä sitä yhdessä tekemisen hurmaa sitten tulikin.” N31

”Tämä on niin totta. Kaikissa muissa aineissa opettaja kärsivällisesti näyttää uudelleen ja uudelleen mitä tehdään ja jankkaa sitä opetettavaa ainetta niin kauan että hitainkin sen tajuaa. Liikunnassa sen sijaan otetaan heti sekunttikello/mittanauha käteen ja ryhdytään mittaamaan tuloksia...” N68

”...Joku mainitsi sen, ettei mitään lajeja oikeastaan opeteta, vaan sanotaan vaan että ”tänään pelataan pesistä”. Ei muuten minunkaan kouluaikoina mitään koskaan opetettu, oletettiin että vanhemmilta oppilailta on jo otettu mallia tai muuten vain kaikilla riittää harrastuneisuutta. Mitään hajua ei ollut pelien säännöistä tai yleisurheilulajien tekniikoista, mutta piti vain yrittää muiden katseiden alla.” N69

”...Koriksen tai lentiksen sääntöjä en tajunnut ikinä, tosiaan mitään ei OPE-TETTU, pistettiin vaan tekemään ja tunsi itsensä ihan tampioksi kun ei heti osannut. Pesäpallo oli vastenmielistä, en osunut palloon kun sitäkään ei opetettu, miten palloon lyödään tai tähdätään.” N92

”...Mitään lajia ei myöskään opetettu. Opettaja oletti, että koska pari luokan lajia harrastavaa oppilasta osaavat pelata, niin kyllä kaikki muutkin pelin säännöt tiesivät. Juu ei tiennyt. En tähän päivään asti kunnolla tiedä juurikaan mistään jalkapallon tai koriksen säännöistä, eikä ole ollut halua ottaa selvää. Myöskään mitään liikkeitä ei opetettu. Sain esim. yhden kuntotestin jälkeen kuulla, että olin tehnyt selkälihasliikkeet väärin. Opettaja ei kuitenkaan kertonut saati näyttäneyt, miten ne olisi kuulunut tehdä...” N120

”Liikuntatuntien ongelma oli ainakin minun kouluajanani se, ettei mitään juuri harjoiteltu. Jotain kuulantyyntöä pääsi ehkä kerran kokeilemaan ennen yleisurheilukisoja. Ei muissakaan aineissa joudu testeihin noin kylmiltään.” N112

Opettajan tulisi pohtia omaa opetustyyliään ja sitä, minkälainen opetustyyli juuri tietylle ryhmälle on sopivin. Ääripäinä ovat täysin opettajajohtoinen komentotyyli ja vahvasti oppilaslähtöinen, yksilöllinen opetusohjelma (Jaakkola & Sääkslahti, 2017, s. 310). Opettajajohtoinen tyyli vähentää oppilaiden koettua autonomiaa eikä ohjaa oppilasta tarkastelemaan liikuntaa oman hyvinvoinnin kannalta. Toisaalta taas täysin oppilaslähtöinen opetustyyli johtaa yllä mainittuihin tilanteisiin, joissa oppilaat kokevat jääneensä vaille opetusta. Opetuksen huolellisella suunnittelulla on myös merkitystä liikuntatuntien miellyttävyyden ja oppilaiden turvallisuuden tunteen kannalta. Opetuksen suunnitteluun kuuluu opetuksen eriyttämisen suunnittelu. Hyvän oppilaantuntemuksen omaava opettaja pyrkii suunnittelemaan liikuntatunnit niin, että jokainen voi osallistua toimintaan omien kykyjensä puitteissa (Huovinen & Rintala, 2017, s. 412; Rantalainen & Kaski, 2017, s. 334.) Kun opettaja suunnittelee liikuntaympäristön sellaiseksi, että se vastaa mahdollisimman hyvin oppilaiden taitotasoa ja tarjoaa sopivasti haasteita, oppilaan pätevyyden kokemus kasvaa ja harjoittelu on mielekästä (Jaakkola, 2016, s. 24; Jaakkola & Liukkonen, 2017, s. 293).

Mittaaminen

Liikuntatunnit koettiin epämiellyttäväksi mittaamisen takia. Kommenteissa tuli usein esille, että kaikki mitä tehtiin, mitattiin, kellotettiin ja taulukoitiin. Usein oppilaille ei ollut opetettu kyseistä lajia, vaan he joutuivat testiin kylmiltään. Mit-

taaminen oli lisäksi tapahtunut muiden ryhmäläisten arvioidessa vieressä. Neljässä aiemmassa tutkimuksessa testaaminen mainittiin negatiivisten kokemusten aiheuttajaksi. Testaamisen ja mittaamisen koettiin aiheuttavan oppilaiden välistä vertailua, joka taas huononsi ilmapiiriä (Eskelinen, 2009, Koivuniemi, 2013, Kulmala & Valkeapää, 2002, Paakkari & Sarvela, 2000.)

”...Liikunnassa sen sijaan otetaan heti sekunttikello/mittanauha käteen ja ryhdytään mittaamaan tuloksia. Ja vaikka muissakin aineissa on kokeita ja testejä, ne tehdään omassa rauhassa eikä niiden tuloksia repostella koko luokalle. Liikunnassa sen sijaan suoritukset tehdään, mitataan ja arvostellaan koko luokan silmien alla. Tyyli on usein edelleen se, että yksi hyppää pituutta, tulos kirjataan ja muut katsovat...” N68

”...Meillä kaikki mitattiin tavalla tai toisella, ja tulokset laitettiin aina seinälle. Yläasteelle mentäessä olin niin väsynyt jatkuvaan epäonnistumiseen että kielitäydyin juoksemasta Cooperia, osallistumasta hiihtoon ja jne. Viitosen siitä todistukseen sain, enkä sitä valittakaan...” N119

Ongelma testaamisessa on, ettei sen tarkoitus ole selvillä oppilaille, eikä aina opettajallekaan. Lisäksi oppilaiden keskinäinen vertailu aiheuttaa negatiivisia kokemuksia. Tällöin oppilaan motivaatioilmasto on vahvasti minäsuuntautunut, kun sen täytyisi olla tehtäväsuuntautunut. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa oppilaan huomio kiinnittyy omien suoritustensa paranemisiin ja uusien taitojen oppimiseen tulosten vertailun sijaan. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa toimintaa ohjaa sisäinen motivaatio, kun taas minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa toimintaa ohjaa ulkoiset kannustimet, kuten arvosana tai palkinnot. (Jaakkola & Liukkonen, 2017, s. 138-139; Jaakkola & Liukkonen, 2017, s. 291-292, 296; Koski, 2017, s. 98-100.) Testaamalla oppilaita säännöllisesti kehitys on nähtävissä eikä jää arvailun varaan.

Arviointi

Liikunnan arviointi koettiin yhdeksi tekijäksi, joka aiheuttaa negatiivisia kokemuksia koululiikunnassa. Numeroarviointi oli yksi mitä kritisoitiin, mutta yleisesti arviointiperusteet eivät olleet kommentoijien mielestä reilut tai selkeät. Erityisesti fyysisten ominaisuuksien arviointi tuntui epäreilulta, sekä se, että oppilaan vapaa-ajan aktiivisuus ja ”pärstäkerroin” koettiin vaikuttavan arviointiin.

Koivuniemen (2013) tutkimuksessa arviointi koettiin tympeänä, ahdistavana ja se aiheutti oppilaiden keskinäistä vertailua. Kulmalan ja Valkeapään (2002) tutkimuksessa taas juuri arvioinnin epäoikeudenmukaisuus aiheutti negatiivisia kokemuksia. Paakkarin ja Sarvelan (2000) haastattelemat henkilöt eivät olleet varmoja, vaikuttavatko kilpailut arviointiin.

"...Jossain täällä mainittiin, että arvostelusta voisi liikunnan osalta luopua, ja olen täysin samaa mieltä. Siihen liittyy mielestäni aina oppilaan fyysisten ominaisuuksien arviointia, mikä on jotenkin ikävää..." N120

"...Jospa tosiaankin jätettäis liikunnasta arvostelu pois ja tilalle kouluihin ihan pelkkää kansanterveyttä tukevaa liikunnaniloa sekä lajeihin tutustumista?..." N51

"...Numerot pitäisi ensinnäkin poistaa kokonaan, siis arvostelu..." N64

"...Antaa numerot pärstäkeroimella: laiska, testeistä 6-7 saava lösö saa numeroksi 9 kun osaa mielistellä opettajaa. Testeistä 10 saava kilpaurheilua harrastava saa numeroksi 7..." N108

"Kilpailu ja arvostelu, toisten silmien alla suorittaminen. Nehän ne on ne syyt, jotka innostuksen tappaa..." N9

"Vähintäänkin pitäisi poistaa numeroarvostelu liikunnasta. Pitäisikö alkaa hommaamaan jotain aloitetta tms....? Tämä asia koskettaa kansanterveyttä." N30

"...Epäoikeudenmukaisuudet erityisesti arvostelussa tappavat liikunnan ilon." N97

"...Koululiikuntaa ei pitäisi arvostella lainkaan, vaan sen pitäisi olla opettelua liikkumiseen. Arvostelu pilaa monen kasvuvaiheessa olevan nuoren uskon omaan itseensä..." N126

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2004) arvioinnin tueksi on määritelty kuvaukset oppilaan hyvästä osaamisesta 4. luokan päättyessä ja kriteerit arvosanalle 8 peruskoulun päättyessä. Yleisesti arvioinnista todetaan, että opetuksessa ja arvioinnissa tulee ottaa huomioon luonnon olosuhteet ja vuodenajat, paikalliset olosuhteet, lähiympäristön ja koulun tarjoamat mahdollisuudet sekä oppilaan erityistarpeet ja terveydentila (POPS 2004, s. 248). Vapaa-ajan aktiivisuuden vaikutuksesta arviointiin ei mainita kuvauksessa hyvästä osaamisesta eikä päättöarvioinnin kriteereissä. Sen sijaan molemmissa eritellään varsin yksityiskohtaisesti eri lajeja, kuten voimistelu, suunnistus, hiihto, luistelu ja uinti, ja niiden osaamisen arviointia. Oppilaalta myös edellytetään motorisia taitoja, rytmisä liikkumisen taitoa ja juoksun, hypyn ja heiton osaa-

mista. Tulkitseen näiden olevan kommenteissa esiin nousseita fyysisiä ominaisuuksia, joita opettajan koetaan arvioivan. ”Pärstäkertoimen” arvioinnin tulkitseen tarkoittavan sitä, että jos oppilaalla ja opettajalla koetaan olevan hyvät välit, oppilas saa paremman arvosanan. Liikunnan yleisissä ohjeissa taas tämän voi tulkita niin, että opettajan on otettava huomioon oppilaan mahdolliset rajoitteet ja lähtötaso. Muille oppilaille tämä voi näyttäytyä epärealistisena ja muita suosivana toimintana. Arviointikriteerit antavat opettajalle mahdollisuuden nostaa arvosanaa oppilaan yritteliäisyydestä ja hyvästä asenteesta koululiikuntaa kohtaan. Tämä voi myös tuntua epärealistiselta oppilaasta, joka hallitsee taidot erittäin hyvin, mutta suhtautuu koululiikuntaan kielteisesti. Arviointikriteerit ja yleensäkin arviointi liikunnanopetuksessa ei ole oppilaille yhtä selkeää, kuin esimerkiksi lukuaineissa. Opettajan onkin tehtävä heti aluksi selväksi, mikä arviointiin vaikuttaa ja muistuttaa arvioinnin kriteereistä myös lukuvuoden edetessä. Näin opettajan on mahdollista vähentää oppilaiden välistä vertailua ja kilpailullisuutta ja oppilaat keskittyvät omiin suorituksiinsa, saavat hyviä kokemuksia liikunnasta ja löytävät liikunnan ilon. (Cantell, 2010, s. 95).

Tuntien toteutus

”...Juuri tuo tulosten mittaaminen, muiden ryhmäläisten kovaääninen arvostelu, kunujako (ei kai sitä enää käytetä, 2000-luvulla?), tunnit keskellä päivää ja yleinen mokaamisen pelko (viestit, ryhmäkilpailut) aiheuttavat tod.näk. yleistä liikuntainhoa...” N20

”...*puistatus* ... yksi esitti aina ringin keskellä jotain liikkesarjoja.... mua alkoi oksettamaan kun muistin...” N49

”...Syynä natsiopettaja. Nuori nainen, joka ei ole menestynyt tarpeeksi kilpaurallaan vaan joutui liikkaopeksi. Mittaamista, kellottamista, huutamista, aliarviointia, ihmisten arviointia pärstäkertoimella, pakottamista jne jne. Jos liikuntaa on vain tunti keskellä päivää, hänen mielestään pitää lähteä hiihtämään 3 km päähän purunradalla kävellen tai pyörällä kun pakkasta on 17 asetetta, itse tulee autolla. Jos joku ei halua, tulee automaattisesti merkintä...” N108

”...Tämän lisäksi pari suosittua oppilasta saivat kunumeiningillä valita joukkueensa, mitä vihasin. Kuulin myöhemmin lukion psykologian tunnilla, että jopa menestyneiden liikemiesten pahimmat traumat ovat tulleet juuri tällaisista tilanteista, kun ovat jääneet viimeiseksi. En ihmettele. Itsekin olin aina viimeinen, ja joka kerta oli yhtä inha. En ymmärrä kuka tämän systeemin on keksinyt ja kuka sallii sen käyttämistä opetuksessa...” N120

Tuntien toteutuksessa eniten huonoja kokemuksia keräsi joukkuevalinnat huutojaolla, eli kaksi oppilasta huutelevat vuorotellen itselleen joukkueen jäseniä. Usein tällaisessa tavassa jakaa heikommat ja epäsuositut oppilaat jäivät toistuvasti viimeiseksi ja se koettiin nöyryyttävänä. Tässäkään ryhmäläisiä ei syytetty, vaan opettajaa, koska hän mahdollisti tällaisen toiminnan. Myös Kulmalan ja Valkeapään (2002) ja Paakkarin ja Sarvelan (2000) tutkimustuloksissa mainittiin huutojaot negatiivisena tekijänä. Huonoina kokemuksina mainittiin myös liika odottelu ja ylivarovaisuus tunneilla, ryhmäjaot, pakkokilpailut ja tuntien sijoittaminen keskelle päivää. Odottelusta aiheutui negatiivisia kokemuksia haastateltaville myös Garn ym. (2011) tulosten mukaan. Ryhmäjaot mainittiin myös Eskelisen (2009) ja Kulmalan ja Valkeapään (2002) tutkimuksessa yhdeksi negatiivisten kokemusten aiheuttajaksi tuntien toteutuksessa. Koivuniemellä (2013) tuntien toteutukseen liittyen taas mainittiin pakottaminen ja opetuksen epäselvyys. Paakkarin ja Sarvelan (2000) tutkimuksessa pakottaminen, ja etenkin pakottaminen kilpailuihin, oli yksi tekijä.

Opettajan tulisi pyrkiä tarjoamaan innostavia ja miellyttäviä kokemuksia liikunnassa, jotta oppilaan käsitys itsestä liikkujana vahvistuisi (Jaakkola & Liukkonen, 2017, s. 131-132). Joukkuejaot ovat liikuntatuntien pelätyimpiä ja opettajalle haastavimpia tilanteita. Pahimmillaan sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja hyvä ilmapiiri kärsii, kun oppilaat vertailevat toisiaan ja pystyvyyttään. Opettajan kannattaakin etukäteen miettiä, miten joukkuejaot tai muut ryhmäjaot toteutetaan, ilman että oppilaat pääsevät arvioimaan ja vertailemaan toisiaan. Kun jakotilanteeseen ei sisälly sosiaalista vertailua, oppilas voi kokea itsensä hyväksytyksi ja tasa-arvoiseksi muiden rinnalla. Lisäksi vastuun jakaminen ja oppilaiden ohjaaminen apuopeiksi auttaa luomaan parempaa yhteishenkeä ja positiivisia kokemuksia koululiikunnasta (Jaakkola & Liukkonen, 2017, s.133.)

6.2 Ryhmän vaikutus

Liikuntatunneilla harjoitellaan liikunnallisten taitojen lisäksi sosioemotionaalisia taitoja, yhteisöllisyyttä ja tiimityöskentelyä. Harjoittelua edistää vaihtelevat ympäristöt, toiminta erilaisissa kokoonpanoissa ja lajeihin ja peleihin liittyvien sääntöjen ja roolien omaksuminen. Kokiessaan olonsa ryhmässä turvallisiksi, oppi-

las saa mahdollisuuden harjoitella erilaisten tunteiden tunnistamista ja ilmaistamista. Lisäksi sosiaalinen yhteenkuuluvuus vahvistaa oppilaan sisäistä motivaatiota liikuntaa kohtaan. (Huisman & Nissinen, 2005, s. 31,33; Jaakkola, 2016, s. 34; Jaakkola & Liukkonen, 2017, s. 134; Kokkonen, 2017, s. 191, 194; Koski, 2017, s. 102.)

"Liikuntatunneilla ollaan "ei kenenkään maalla" verrattuna tavallisiin oppitunteihin - tai ainakin näin ole ennen Siellä eivät päde samat säännöt kuin muualla. Sellaista käytöstä, mikä sallittiin liikuntatunneilla, ei yksikään opettaja, ei edes se lepsuin ja nuorin sijainen, olisi sallinut omalla tunnillaan. Liikuntatunnit olivat oma maailmansa, jossa sai koko ajan olla epävarma siitä, mitkä ovat ne todelliset säännöt, jotka siis määrittivät ne tietyt tyypit jotka saivat tunneilla riehua miten huvitti. Se vei liikkumisesta kaiken ilon, koska energia meni kokonaan siihen sosiaalisen ilmapiirin kuunteluun, siihen kenelle nyt nauretaan ja kuka nyt on huonoin..." N10

Ryhmään ja ilmapiiriin keskittyneissä kommentteissa nousi esille pelko epäonnistumisesta ryhmän edessä ja suorittaminen ryhmän edessä, kun muut arvos-televat. Usein näissä kommentteissa kuvattiin elävästi naureskelua, huutelua, väkivallan käyttöä ja ilkeää kommentointia joukkuejakotilanteissa, peleissä ja yksilösuorituksissa.

"...Minun miespuoliset liikunnanopettajat eivät koskaan simputaneet tai mitenkään ottaneet minua silmätikukseen, vaikka olin takuuvarmasti aina se koko ryhmän huonoin, lajissa kuin lajissa. Mutta kuitenkin ummistivat silmänsä täysin kaikelta fyysiseltä ja henkisesti pahoinpitelyltä, mitä sain muilta oppilailta... haukkumista, nimittelyä, uhkailua, potkimista, tönimistä... ilmeisesti ne kuuluu urheiluhenkeen, sillä ainakaan yhteensä kolme eri miesopettajaani liikunnassa eivät koskaan puuttuneet kiusaamiseen, vaikka varmasti näkivät ja kuulivat kaiken." N155

Vaikka yllä olevassa kommentissa tarkoitus on lähinnä vertailla mies- ja naisopettajien suhtautumista, on kommentissa myös lueteltu kattavasti se kaikki kiusaaminen mitä liikuntatunneilla koetaan. Kuten aiemmin on mainittu, kiusaaminen voi olla esimerkiksi nimittelyä, huutelua, tönimistä ja ulkopuolelle jättämistä. Se on toistuvaa, tarkoituksellista ja kohdistuu usein jollain tavalla heikompaan osapuoleen. Kiusaajia voi olla yksi, tai se voi olla kokonainen liikuntaryhmä (Salmivalli, 2010, s. 13-14; Hamarus, 2008, s. 12).

”...Ja vaikka muissakin aineissa on kokeita ja testejä, ne tehdään omassa rauhassa eikä niiden tuloksia repostella koko luokalle. Liikunnassa sen sijaan suoritukset tehdään, mitataan ja arvostellaan koko luokan silmien alla. Tyyli on usein edelleen se, että yksi hyppää pituutta, tulos kirjataan ja muut katsovat. Törpöimmät opettajat vielä kommentoivat heikompia suorituksia pilkallisesti.”N68

Huonoja kokemuksia liikuntatunneilta kommentoijilla oli myös keskinäinen kilpailu, vertailu ja arvostelu. Kohteina mainittiin oppilaiden taidot, paremmuus, suosituimmuus, keho ja varusteet. Myös huono ilmapiiri itsessään oli nimetty negatiivisten kokemusten aiheuttajaksi. Ilmapiiriä kuvailtiin myös ahdistavaksi, pelottavaksi, nöyryyttäväksi ja epävarmuutta koettiin kirjoittamattomien sääntöjen ja muiden käyttäytymisen ennakoimattomuuden takia. Kommenttien määrän perusteella voisi sanoa, että ryhmän vaikutus on lähes yhtä suuri kuin opettajaan henkilöitynyt vaikutus. Samanlaisia tuloksia on kaikissa tutkimuksissa, Parkkisen ja Puustisen (2016) tutkimusta lukuun ottamatta. Erityisesti mainintoja on ahdistavuudesta, nöyryytyksestä, epävarmuudesta ja muiden edessä esiintymisestä. Ryhmäläisten kommentointi, haukkuminen ja suoranainen kiusaaminen mainitaan usein. Erityisen mielenkiintoinen oli löytö, jossa negatiiviseksi kokemukseksi mainittiin toisten pinnaamisen salliminen ja sen negatiivinen vaikutus omaan ja ryhmän tunnelmaan (Koivuniemi, 2013; Paakkari & Sarvela, 2000).

6.3 Henkilökohtaiset tekijät

Henkilökohtaisiksi tekijöiksi nimettiin kommenteissa oma epävarmuus, eriaikainen sukupuolinenkehitys, asenne, vaatteiden vaihto yhteisissä tiloissa, suihkuun pakottaminen ja pelko oman kehon arvioinnista. Eräs kommentoija kertoi, ettei voinut irtautua omasta kouluroolistaan, vaikka olisikin halunnut osallistua liikuntatunneille. Lisäksi negatiivinen kokemus oli syntynyt perheen varattomuuden takia. Perheellä ei ollut varaa välineisiin eikä harrastuksiin, joten kommentoija koki olevansa liikuntatunneilla eriarvoisessa asemassa muihin nähden.

Kun liikunnantunneilla pätevyyden, yhteenkuuluvuuden ja itsenäisyyden tunteiden kokemukset ovat mahdollisia, myös motivaatio liikkumista kohtaan kasvaa ja oppilas jaksaa haastaa itseään eteenpäin sisäisen motivaation ohjaamana. Ilman pätevyyden kokemuksia sisäinen motivaatio toimintaa kohtaan ei synny,

eikä harjoittelu ole mieluista. Tällöin oppilaan taidot eivät kehity harjoittelun vähäisyyden takia. (Ahonen; Cantell; Rintala; & Viholainen, 2005, s. 9; Koljonen, 2006, s. 79) . Riittävät motoriset taidot rohkaisevat oppilasta osallistumaan toimintaan ja samalla kehittämään sosiaalisia taitojaan. Puutteelliset motoriset taidot ja oppilaan taitotasolle liian haastava liikkumisympäristö taas estää oppilaan osallistumisen toimintaan. Onnistumisen kokemukset ja osallistuminen yhteisiin leikkeihin auttaa positiivisen minäkuvan ja hyvän itsetunnon rakentumisessa. (Jaakkola, 2016, s. 33; Koljonen, 2006, s. 76-77)

”...Paineet teini-iässä ovat kovat...suurin osa on epävarmoja, eikä haluaisi paljastaa kehoaan muiden nähtäväksi, kun ei ole uuteen kroppaansa vielä itsekään tottunut. Joku pelkää olevansa liian lihava, jollain on liian isot rinnat ja toisella liian pienet, kenellä on liikaa karvoja ja kenellä liian vähän...” N74

”...Nöyryyttävää olla alasti muiden seurassa, itse kun kehityin myöhään ja jokaisella muulla oli jo rinnat ja karvat. Menin vessaan piiloon kun ope tuli tarkastamaan ja vaihdoin vaatteet siellä (ja kastelin pyyhettä). Tai sitten vain lintsasin...” N140

” Mä olen miettinyt tuota paljon. Omalla kohdallani olen tullut siihen tulokseen, että se oma luokka ei kuitenkaan ole välttämättä kiva porukka, jonka keskuudessa haluaa kokeilla uusia lajeja ja mokatakin. On joku ideaali, että luokassa lapsi ystävystyy ja se on turvallinen kasvuympäristö, mutta oikeasti se on sosiaalista kilpailua ja nokkimista. Se on jatkuvaa vertailua taidoista, asuista, paremmuudesta, suosituimmuudesta. Ei siinä porukassa ole kiva näyttäytyä puolipukeissa (pukuhuone), alasti (suihkussa) saati kokeilla jotain, missä ei ole harjaantumista ennestään....Lisäksi oma koulurooli voi olla sellainen, joka ei innostu mistään, eikä roolista ole helppo irrottautua. -- minusta tuntuu, etteivät läheskään kaikki opettajat hahmota tätä asiaa...” N6

”En ole estynyt ihminen noin yleensä, mutta mieleeni on jäänyt juuri pukuhuoneet niin koululla kuin uimahallitunneillakin ikävinä paikkoina, koska olin varhain kehittyvää sorttia ja muut luokan tytöt tuijottivat ja kommentoivat ääneen kainalo- ja pimppikarvojani, rintojani ym. Yläasteella mukaan pukuhuoneisiin tuli se yleinen hoikkuuden vertailu ja toisten läskien kyttääminen...” N20

Parkkisen ja Puustisen (2016) tutkimuksen tuloksissa korostuu oppilaan henkilökohtaiset tekijät. Siellä negatiivisiksi tekijöiksi on nimetty oma fyysiset ominaisuudet, kipu, väsymys ja pätevyyden kokemukset kuten epävarmuus ja osamattomuus. Juuri pätevyyden kokemuksen vähyys ja sen aiheuttama epävarmuus mainittiin kaikissa tutkimuksissa. Tämä aiheutti vaikeuksia osallistua tunneille tai niiden eri osioihin. Oma kehonkuva ja epävarmuus murrosiässä aiheutti negatiivisia kokemuksia. Paakkarin ja Sarvelan (2000) tutkimuksessa esiin nousi myös oppilaan oma kilpailullisuus, joka aiheutti paineita ja epämiellyttäviä

kokemuksia. Koivuniemen (2013) tutkimuksessa taas huomioon otettava tulos oli, että oppilaan huoli kotona tai koulussa saattoi aiheuttaa vaikeuksia osallistua tunneille. Mitchell ym. (2012) ja Lewis (2014) olivat asettaneet tutkimuksensa yhdeksi teemaksi pätevyyden kokemuksen. Oma keho, epävarmuus ja muiden arvostelun pelko olivat teeman sisällä esiintyneitä tekijöitä (Lewis, 2014; Mitchell ym., 2012).

6.4 Puitteet

Puitteiden koettiin olevan negatiivisten kokemusten taustalla harvoin. Kommenteissa mainittiin sää, välineet ja tilat.

”...Nämä kaikki tunnit kruunasivat toki koulun puolihomeiset suihkut ja muiden hihittelyt pukuhuoneessa...Tietysti myös kaikkien lajien välineet olivat ikivanhoja, ja pelkkä ajatuskin esim. niistä vanhoista hikisistä pesisräpylöistä ällöttää vieläkin...” N120

”...Jos ei ollut omia jääkiekkovarusteita, piti käyttää koulun tarjoamia saastaisia, jeesuksen aikaisia luistimia. Jos ei ollut oikeaa kokoa, pistettiin loput lanaamaan lunta pois kaukalosta!...” N130

Aiemmissa tutkimuksissa sää mainittiin Pakarisen ja Puustisen (2016) sekä Koivuniemen (2013) tutkimuksessa. Lauritsalon (2014), Kulmalan ja Valkeapään (2002) ja Koivuniemen (2013) tutkimuksissa eriteltiin varusteet, niiden huonokuntoisuus, kuljettaminen ja niiden aiheuttama eriarvoisuus. Samoin tilojen epäsopivuus tai huonokunto tuli esille näissä kahdessa tutkimuksessa. Opettajat voivat vaikuttaa liikuntatuntien puitteisiin omilla valinnoillaan ja varusteiden säännöllisellä huollolla. Jo opetuksen suunnitteluvaiheessa tulee kartoittaa, mitä tiloja koululla ja lähiympäristössä on käytössä, missä kunnossa välineet ovat ja mitä puutteita niissä on. Puutteellisilla välineillä liikunnan ilo usein lopahtaa ja liikkumisen kokemuksesta tulee negatiivinen (Sääkslahti, 2017, s. 277).

7 Luotettavuus

Perttula on oman menetelmänsä lisäksi laatinut yhdeksän kriteerin listan, jossa yhdistyy laadullisen tutkimuksen ja fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu. Ensimmäisenä tutkijan on tarkasteltava tutkimuksensa johdonmukaisuutta (Virtanen, 2011, s.203-204.) Olen pyrkinyt tutkimuksessani mahdollisimman yksityiskohtaiseen ja johdonmukaiseen menetelmän erittelyyn. Olen esitellyt ja perustellut huolellisesti myös tekemäni valinnat aineiston hankinnan ja analyysin kohdalla. Tähän samaan liittyy toinen kriteeri, reflektointi ja tutkimusprosessin kuvaus (emt. s.204). Menetelmä on haastava ja olen lisäksi muunnellut sitä tähän tilanteeseen sopivaksi, joten on ollut erityisen tärkeää tuoda vaihe vaiheelta esille se, miten tutkimus on edennyt.

Kolmanneksi kriteeriksi Perttula asettaa aineistolähtöisyyden (emt. s. 204). Oma tutkimukseni on puhtaasti aineistolähtöinen, sillä olen koonnut teoriaa tukemaan tuloksiani vasta aineiston analyysin jälkeen. Neljänneksi tutkimukselta vaaditaan kontekstisidonnaisuutta (emt. s. 204). Tutkimustilanne sinänsä ei ole vaikuttanut tutkittaviin tai heidän kokemustensa ilmaisuun. Kiinnitin huomiota kuitenkin siihen, että vaikka haastattelija ei tässä aineistossa ollut johdattelemassa keskustelun kulkua, vaikutti vastaajiin edellisten henkilöiden kommentit. Keskustelussa ilmeni selkeitä tekijäkertymiä. Esimerkiksi kun yksi kommentoija mainitsi hiihdon, siirtyi keskustelu hetkeksi hiihdon ja muiden lajien yksipuoliseen valikointiin. Toisessa kohdassa taas keskustelu ohjautui mittaamiseen ja testeihin yhden vastaajan kritisoiu niitä. Voikin pohtia, onko näillä henkilöillä todella ollut päällimmäiseksi negatiivisia kokemuksia koululiikunnasta, vai muistivatko he toisen henkilön kommentin myötä omia yksittäisiä negatiivisia kokemuksia. Keskustelupalstan kommenttiketjua aineistoa käyttävänä tämä on otettava huomioon, mutta toisaalta ymmärrettävä, että vaikka kokemus ei ehkä ole ollut päällimmäisenä, on se joka tapauksessa negatiivinen kokemus koululiikunnasta. Toinen kontekstisidonnaisuuteen liittyvä asia on se, että on muistettava käsitellä kokemuksia mahdollisimman pitkään yksilöllisinä (emt. s.204). Toinen liikuntatunnilla ollut henkilö voi kokea saman tilanteen toisin kuin vastaaja. Tutkimuksen tulokset eivät siis ole yleistettävissä, mutta ne antavat suuntaa liikunnanopettajille siitä, mihin tulisi kiinnittää huomiota opetusta suunnitellessa.

Yksilöllisyydestä pidin kiinni noudattaessani Perttulan fenomenologista erityistieteiden metodia ja soveltaessanikin sitä yksilöllinen kokemus jäi mielestäni hyvin esille.

Viidenneksi luotettavuutta tarkastellaan tiedon laadun kautta. Vaikka kokemukset ovat yksilöllisiä, on niistä löydettävissä yleiskäsitteitä (emt. s. 204.) Löysin tutkimuksessani yleiskäsitteet teemoittelun kautta ja vahvistusta niihin sain aiemmista tutkimuksista. Kuten aina, luotettavuutta lisää metodien yhdisteleminen (vrt. emt. s.205). Tässä tutkimuksessa se ei täysin toteudu. Yhdistelin analysointimetodeja omalle aineistolleni sopivaksi saadakseni mahdollisimman luotettavan ja kattavan tutkimustuloksen. Laajemmassa tutkimuksessa luotettavuutta olisi voinut lisätä haastattelemalla joko keskustelupalstalla kirjoittaneita ihmisiä tai muita, joilla on ollut negatiivisia kokemuksia koululiikunnasta. Kvantitatiivisen ulottuvuuden tutkimukselle olisi saanut tutkimuslomakkeen avulla.

Tutkijayhteistyön kriteeriä ei pro gradu- tutkimuksessa ole mahdollista toteuttaa. Uskoisin kuitenkin, että oman aineistoni kohdalla tutkijayhteistyö ei olisi tuonut juurikaan mitään lisää tuloksiin. Laajemmassa aineistossa yhteistyö olisi suotavaa. Kahdeksantena luotettavuuden kriteerinä on tutkijan subjektiivisuus (emt. s. 205). Työssäni tulee esille omaa ajattelu ja sulkeistaminen, sen erittely ja myöhempi käyttö. Tutkimuksen edetessä olen pyrkinyt vahvistamaan tutkimuksen luotettavuutta tuomalla esille omaa tutkijaprofiiliani luodakseni mahdollisimman läpinäkyvän kuvan siitä, mistä lähtökohdista tutkimusta suoritan. Näin lukija voi arvioida, olenko onnistunut pitämään esiymmärrykseni ja oman tilanteeni, eli elämäntilanteeni erossa tutkimustuloksista (Virtanen, 2011, 200-201). Viimeisenä kriteerinä on vastuullisuus. Vastuullisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan on suoritettava ja raportoitava tutkimus huolellisesti (emt. s.206.) Olen pyrkinyt vastuullisuuteen juurikin huolellisella työskentelyllä koko tutkimusprosessin ajan.

8 Pohdintaa

Tutkimukseni tarkoitus oli saada selville, miten koululiikunnasta saisi mielekästä ja samalla lisättyä myönteistä suhtautumista liikuntaan jo varhaisessa vaiheessa. Lähestyin aihetta ihmisten negatiivisten kokemusten kautta. Tartuin siis siihen, mikä on vialla ja samalla pohdin ratkaisuja ongelmaan.

Aiemmat tutkimustulokset vahvistivat omia tutkimustuloksiani. Vaikka aiemmissa tutkimuksissa pääpaino ei aina ollut negatiivinen koululiikuntakokemus, pysyi sieltä poimimaan pääteemat ja selkeät tekijät kokemuksille. Tulosten tulkinta vaihteli sen mukaan, oliko tutkimuksessa pohjateoriaa vai oliko analyysi aineistolähtöinen. Mannerten välisessä vertailussa tuli ilmi, kuinka pohjateorian valinta vaikutti koko tutkimuksen kulkuun, sillä se selvästi ohjasi huomion kiinnittymistä tiettyihin aiheisiin. Lisäksi kun yhdessä tutkimuksessa (Parkkinen & Puustinen, 2016) pohjateoriaa oli yhdistelty hyvinkin paljon muiden teorioiden kanssa, suuntautui tutkimus vääjäämättä toisin kuin muissa Foxin (1998) liikuntakokemusmallia hyödyntäneissä tutkimuksissa. Esiymmärrykseni noudatti myös samaa linjaa tutkimustulosteni ja aiempien tutkimusten kanssa. Painotukset näissä kaikissa kolmessa vaihtelivat, mutta kaikille tekijöille löytyi yhtäläisyys.

Tutkimukseni yksi sisältöalue oli opettaja. Tämän sisältöalueen alle sijoittuivat myös lajivalinnat, arviointi, mittaaminen, luonne ja käyttäytyminen, opetuksen ja eriyttämisen puute ja tuntien toteutus. Esiymmärryksessäni samaan kategoriaan menivät opettaja, epämieluisat lajit ja mittaaminen ja testaaminen. Aikaisemmissa tutkimustuloksista vastaava muotoilemani teema oli opettaja ja opettajan pedagogiset ratkaisut. Tähän sisältyivät eriyttäminen, palaute ja arviointi, kilpailullisuus, huutojaot, opetustyyli ja -tapa, lajivalinnat, opetuksen puute, opetuksen epäselvyys, autonomian puute, ammattitaidottomuus, luonne, kurinpito ja sekaryhmät. Itse sisältöalue siis löytyi kaikista, mutta niiden sisäinen tekijöiden jaottelu oli hieman erilainen. Aineistoa analysoidessani autonomian käsite ei suoraan noussut aineistosta. Siihen viitattiin kuitenkin pakottamisella ja sillä, ettei oppilaat saaneet vaikuttaa lajivalintoihin. Autonomian puute mainittiin useasti aikaisemmissa tutkimuksissa (Koivuniemi, 2013; Lauritsalo, 2014; Lewis, 2014; Mitchell ym. 2011; Parkkinen & Puustinen, 2016). Omasta tutkimuksesta-

ni sen puute selittyy analyysin aineistolähtöisyydellä. Iso merkitys oli sekä omassa että aiemmissa tutkimuksissa myös sillä, miten opettaja suhtautuu oppilaisiin ja miten hän ottaa huomioon heidän yksilölliset tarpeensa. Samoin mitaaminen, testaaminen ja taitojen arviointi, sekä sen epäselvyys aiheutti paljon negatiivisia kokemuksia (Eskelinen, 2009; Koivuniemi, 2013; Kulmala & Valkeapää, 2002; Lewis, 2014; Mitchell, 2012; Paakkari & Sarvela, 2000.) Aineiston perusteella opettajalla on siis iso merkitys ja tätä samaa tulosta tukevat myös pääosin aiemmat tutkimukset koululiikuntakokemuksista.

Toinen sisältöalue, jonka vaikutus koettiin suurena niin omassa tutkimuksessani kuin aiemmissa tutkimuksissakin, oli ryhmä. Esiymmärryksessäni olin nimennyt tämän ryhmädynamiikaksi. Liikuntatunneilla fyysisyys, esilläolo ja heittäytymisen aiheuttavat paineita oppilaille. He kokevat olevansa jatkuvan arvioinnin alla, oli kyse sitten varusteista, taidoista tai kehosta. Liikuntatuntien vapaampi ympäristö mahdollistaa myös eriateisen kiusaamisen. Liikuntatunneilla on totuttu toimimaan ryhmissä ja joukkueissa, mutta enemmässä määrin oppilaat kaipaavat yksilöllisyyttä ja mahdollisuutta valita. Tämä ilmeni myös Garnin ym. (2011) tutkimustuloksista. Ryhmien heterogeenisyys on myös haaste, johon liikunnanopettajat joutuvat vastaamaan.

Henkilökohtaisten tekijöiden sisältöalue kattaa tuloksissani kaiken, mikä liittyy oppilaaseen itseensä. Näitä olivat epävarmuus, sukupuolinenkehitys, asenne, kehon paljastaminen, oma koulurooli, eriarvoisuus varattomuuden takia. Omasa esiymmärryksessäni listasin lopulta tähän sisältöalueeseen kuuluvia tekijöitä kaikkein eniten. Ne olivat aikaisemmat negatiiviset kokemukset, fyysiset rajoitteet, oppilaiden taitotaso ja sukupuoli kehittyminen, joten esiymmärrys ja tulokset vastasivat toisiaan melko hyvin. Myös aikaisemmat tutkimukset tukivat tuloksiani. Etenkin Lewis (2014) ja Mitchell ym. (2012) saivat haastatteluissa paljon negatiivisia kokemuksia liittyen minäpystyvyyteen. Minäpystyvyys oli yksi heidän määrittelemistään teemoista. Muissa tutkimuksissa mainittiin epävarmuus omasta kehosta ja taidoista, elämässä kohdatut haasteet, ja aiemmat ikävät kokemukset.

Neljäs aineistostani muodostama sisältöalue negatiivisista koululiikuntakokemuksista koski puitteita, eli säättä, tiloja ja varusteita. Puitteiden vaikutusta ei koettu kovin suurena. Eniten ahdistusta herätti suihkutilat, mutta kokemukseen suihkutiloista liittyy todennäköisesti myös aiemmin mainittu epävarmuus omasta kehosta ja alastomuudesta. Puitteet aiemmissa tutkimuksissa saivat nimen ulkoiset tekijät. Se sisälsi pitkät matkat ja sääolosuhteet, tilat ja varusteet sekä liikunnan julkisuuden. Myöskään aiemmissa tutkimuksissa tämä teema tai sisältöalue ei kerännyt paljoa kokemuksia, lukuun ottamatta Lauritsalon (2014) tutkimusta. Esiymmärrykseen en ollut kirjannut lainkaan sisältöalueen alle meneviä tekijöitä.

Keskustelupalstojen keskustelut ovat mielenkiintoista luettavaa varsinkin silloin, kun ne pysyvät asiallisina. Monet kokemukset olisi varmasti jääneet kertomatta, jos niitä olisi kyselty kasvotusten (Lauritsalo, 2014, s.30). Mielenkiintoista olisi kuitenkin myös saada syvällisempiä vastauksia ja päästä vielä syvemmälle yksittäisen vastaajan kokemusmaailmaan. Kuten jo aluksi mainitsin, aihe tutkimukselle kumpuaa jo omista kouluvuosistani, kun en voinut ymmärtää luokkakavereiden negatiivista suhtautumista koululiikuntaan. Jatkotutkimusta aiheesta tekisin tarkemmasta näkökulmasta, kuten keskittymällä opettajan rooliin, ryhmäilmiöön tai yksilön haasteisiin. Opettajaan liittyvän jatkotutkimuksen toteuttaisin tapaustutkimuksena haastatteleamalla sekä opettajaa että oppilaita, ja observoimalla liikuntatunteja.

Lähteet

- Ahonen, T., Cantell, M., Rintala, P. & Viholainen, H. (2005). Motoriikka ja oppimisvaikeudet. Teoksessa Ahonen T., Cantell M., Nissinen A. & R. Pauli R. (toim.) *Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin*. (7-24). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Cantell, H. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Carlson, T. B. (1995). *We hate gym: Student alienation from physical education*. Journal of teaching physical education 14. (472–474).
- Eskelinen A. (2009). *Viiden oppilaan kokema tilanneahdistuneisuus koululiikunnassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Luettu 3.11.2020
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/21232/1/URN_NBN_fi_jyu-200906091705.pdf
- Fox, K. (1998). Lapsen näkökulma liikunnassa – liikuntakasvatuksen psykologinen ulottuvuus. Teoksessa Sarlin E.-L., Sarlin H., Lintunen T., Liukkonen J. & Pönkkö A. *Motivaatio ja minäkäsitys liikunnassa ja urheilussa*. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Oulu: Oulun yliopistopaino, 1–3.
- Garn A., Cothran, D. & Jenkins, J. (2011) *A qualitative analysis, of individual interest in middle school physical education: perspectives of early-adolescents*. Physical Education and Sport Pedagogy, 16:3, (223-236). Luettu 3.11.2020.
<https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1080/17408989.2010.532783>
- Hamarus, P. (2008). *Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise*. Helsinki: Kirjapaja.
- Huisman, T. & Nissinen, A. (2005). Oppiminen, oppimistyyli ja liikunta. Teoksessa Ahonen T., Cantell M., Nissinen A. & Rintala P. (toim.) *Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin*. (25-46). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Huovinen, T. & Rintala, P. (2017). Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa Jaakkola T., Liukkonen J. & Sääkslahti A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka* (410-421). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Husserl, E. (1995). *Fenomenologian idea. Viisi luentoa*. Helsinki: Loki-kirjat.
- Jaakkola, T. (2016). *Juokse, hyppää, heitä ota kiinni. Perusliikuntataitojen opettaminen lapsille ja nuorille*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Jaakkola, T. & Liukkonen, J. (2017). Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa Jaakkola T., Liukkonen J. & Sääkslahti A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka* (130-146). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Jaakkola, T. & Liukkonen, J. (2017). Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa Jaakkola T., Liukkonen J. & Sääkslahti A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka* (290-303). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Jaakkola, T. & Sääkslahti, A. (2017). Liikunnanopetuksen opetustyyli. Teoksessa Jaakkola T., Liukkonen J. & Sääkslahti A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka* (304-319). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Jaakkola, T.; Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (2017). Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola; J. Liukkonen; & A. Sääkslahti, *Liikuntapedagogiikka* (s. 12-21). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Judén-Tupakka, S. (2007). Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa Syrjäläinen E; Eronen A. & V.-M. Värri (Toim.), *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin* (s. 62-90). Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermenutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Saari A. ; Jokisaari O.-J. & Värri V.-M. (Toim.), *Ajan kasvatusta - Kasvatustilafilosofia aikalaismetodiikkina* (ss. 367-400). Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Koivuniemi, M. (2013). *9-luokkalaisten kielteiset koululiikuntakokemukset*. Luettu 3.11.2020
<http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201310291815.pdf>
- Kokkonen, M. (2017). Liikunta sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä edistävien tunne- ja ihmissuhdentaitojen tukijana. Teoksessa Jaakkola T., Liukkonen J. & Sääkslahti A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka* (185-214). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Koljonen, M. (2006). Psykomotorisen harjaannuttamisen mahdollisuudet. Teoksessa Ahonen T., Cantell M., Nissinen A. & Rintala P. (toim.) *Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin* (73-92). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Koski, P. (2017). Liikuntasuhde ja liikuntakasvatus. Teoksessa Jaakkola T., Liukkonen J. & Sääkslahti A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka* (87-113). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kumpulainen, T. (2006). *Yhdeksäsluokkalaisten tyttöjen kokemuksia koululiikunnasta eläytymismenetelmän keinoin*. Luettu 3.11.2020
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/9498/URN_NBN_fi_jyu-2006570.pdf?sequence=1

Kulmala A. & Valkeapää P. (2002). *Nolauskokemuksia ja tähtihetkiä – Lukiolaisten koululiikuntakokemuksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Luettu 3.11.2020

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/9566/G0000073.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Latomaa, T. (2011). Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa Perttula J. & Latomaa T. (Toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärrys* (s. 17-88). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Lauritsalo, K. (2014). *”Usually I like school PE, but...” School physical education described in Internet discussion forums*. Luettu 3.11.2020

https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43635/978-951-39-5726-1_vaitos_14062014.pdf?sequence=1

Lauritsalo, K. & Sääkslahti, A. (2017). Liikuntapedagogiikka alakoulussa. Teoksessa Jaakkola T., Liukkonen J. & Sääkslahti A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka* (505-517). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Lehtomaa, M. (2011). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärrys. Teoksessa Perttula J. & Latomaa T. (Toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärrys* (s. 163-194). Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Lewis K. (2014). *Pupils’ and teachers’ experiences of school-based physical education: a qualitative study*. University of Huddersfield. Huddersfield, UK. luettu 3.11.2020

<http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2014-005277>

Lounassalo, I. & Virta, J. (2017). Liikuntapedagogiikka yläkoulussa. Teoksessa Jaakkola T., Liukkonen J. & Sääkslahti A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka* (518-536). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Mitchell, F., Gray, S. & Inchley, J. (2012) *This choice thing really works ... Changes in experiences and engagement of adolescent girls in physical education classes, during a school-based physical activity programme*. Physical education and sport pedagogy, 2015-11-02, Vol.20 (6), (s .593-611). Luettu 3.11.2020.

<https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1080/17408989.2013.837433>

Niskanen, S. (2011). Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa Perttula J. & Latomaa T. (Toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärrys* (s. 89-114). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Paakkari O. & Sarvela A. (2000). *Pallo vain lenteli ohi vai pelin jälkeen hyvä fiilis. Koululiikuntakokemukset ja niiden yhteys myöhempään liikuntaharrastuneisuuteen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Luettu 3.11.2020

<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/9574>

Parkkinen S. & Puustinen E. (2016). *Liikunnan riemua etsimässä – kuudesluokkalaisten kokemuksia eri liikuntaympäristöissä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Luettu 3.11.2020

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/50525/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201606213283.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Perttula, J. (2011). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula J. & Latomaa T. (Toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärrys* (s. 115-162). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

POPS. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Rantalainen, M. & Kaski, S. (2017). Organisointi ja järjestyksen ylläpito liikuntatunneilla. Teoksessa Jaakkola T., Liukkonen J. & Sääkslahti A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka* (333-350). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Rauhala, L. (2005). *Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyyseja ja sovelluksia*. Helsinki: Yliopistopaino.

Salmivalli, C. (2010). *Koulukiusaamiseen puuttuminen*. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Scanlan, T. K. & Simons, J. P. (1992). *The Construct of Sport Enjoyment*. Teoksessa Roberts G.C. (toim.) *Motivation in Sport and Exercise*. The United States of America: Human Kinetics Books.

Sääkslahti, A. (2017). Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa Jaakkola T., Liukkonen J. & Sääkslahti A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka* (276 - 289). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Trotman, D. (2006). *Interpreting imaginative lifeworlds: Phenomenological approaches in imagination and the evaluation of educational practice*. Qualitative research, 6(2), 245-265.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Virtanen, J. (2011). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J. e- *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (153–216). Helsinki: International Methelp Oy.

Tutkimuksessa käytetty aineisto: Luettu 4.11.2020

https://www.vauva.fi/keskustelu/3921392/ketju/miksi_koululiikunta_on_edelleen_semmoinen_peikko